

Université Charles de Gaulle - LILLE 3

UFR de Sciences de l'Éducation

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

**LE DÉBAT PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE :
UNE IDENTITÉ EN CONSTRUCTION**

Bettina BERTON

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation
présentée et soutenue le 30 novembre 2015

Sous la direction de Bertrand DAUNAY

TOME 1

Jury :

Bertrand DAUNAY, Professeur à l'université Charles de Gaulle - Lille 3

Philippe FORAY, Professeur à l'université Jean Monnet - Saint-Etienne

Jean-François GOUBET, Professeur à l'université d'Artois

Pierre KAHN, Professeur émérite de l'université de Caen - Normandie

Bernard SCHNEUWLY, Professeur à l'université de Genève

Remerciements

Mes remerciements vont tout particulièrement à Bertrand Daunay, pour son accompagnement tout au long de mon travail de thèse. Je dois beaucoup à la richesse de chaque échange, à la qualité de ses lectures, toujours attentives et encourageantes et je tiens à lui exprimer toute ma gratitude pour sa disponibilité, sa bienveillance et sa confiance toujours renouvelées, qui ont été un soutien précieux pour mener à bien ce projet.

Je remercie l'IUFM Nord Pas de Calais/ÉSPÉ Lille Nord de France et l'université d'Artois, pour les décharges partielles de service que ces instances m'ont accordées.

J'associe à ces remerciements l'équipe de recherche Théodile et ses membres pour leur accueil et la qualité des séminaires mensuels, qui ont nourri ma réflexion.

Je remercie les inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré, les conseillers pédagogiques et les psychologues scolaires, que j'ai sollicités, de leur confiance et de m'avoir ouvert les circonscriptions qu'ils encadrent et je remercie les enseignants qui m'ont accueillie chaleureusement avec leurs élèves dans les classes et qui m'ont consacré de leur temps.

Merci à tous ceux, amis et famille, qui chacun à leur façon, m'ont accompagnée, en m'apportant leur soutien, leur accueil, leur aide. Je tiens à leur dire combien ils ont contribué à la réalisation de ce projet au long cours.

Sommaire

Sommaire	1
INTRODUCTION.....	5
Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins	23
Introduction	24
Chapitre 1. L'émergence du DP à la lumière de l'émergence de l'oral et du débat à l'école primaire.	26
1. L'émergence de l'oral et du débat dans l'enseignement du français à l'école primaire ..	28
2. L'émergence contemporaine du débat dans les programmes des disciplines de l'école primaire	36
3. L'émergence du débat dans les disciplines comme renouvellement des pratiques d'enseignement.....	41
4. L'émergence du débat scolaire comme émergence de genres disciplinaires	52
Conclusion du chapitre 1	56
Chapitre 2. L'émergence du DP à la lumière des difficultés autour d'un renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie.....	57
1. La reconstruction d'un enseignement de la philosophie pour le secondaire au travers de trois piliers : le couronnement des études, la leçon du professeur, la dissertation.....	58
2. Défense des trois piliers de l'enseignement de la philosophie <i>versus</i> renouvellement des pratiques	64
3. Le DP au regard de la construction historique de l'enseignement de la philosophie et du renouvellement des pratiques de la philosophie.....	89
Conclusion du chapitre 2.....	94
Conclusion de la première partie.....	96
Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre DP.....	97
Introduction	98

Sommaire

Chapitre 3. L'espace des recommandations de pratiques du DP comme objet d'une analyse didactique	100
1. Cerner l'identité du DP : des axes et des critères d'analyse pour une étude des recommandations du genre.....	100
2. Questions scientifiques et méthodologiques pour la construction d'un corpus de recommandations	102
3. Le corpus, objet d'étude	104
Conclusion du chapitre 3.....	107
Chapitre 4. Des recommandations de pratiques : du nom à l'objet.....	108
1. Le choix du nom comme choix de genre et choix d'objet	108
2. Contexte du DP	113
3. L'identification de contenus du DP comme composantes structurelles.....	119
4. Le contrôle des enseignements et des apprentissages	149
5. Modalités de travail	150
6. Les finalités du DP	162
Conclusion du chapitre 4.....	171
Chapitre 5. L'horizon d'une discipline scolaire ?	173
1. Cursus, programmes et progressivité d'un enseignement.....	173
2. Conceptions de la philosophie et construction d'une discipline scolaire.....	175
3. La formation de l'enseignant.....	191
Conclusion du chapitre 5.....	194
Conclusion de la deuxième partie	196
Troisième partie. Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène	198
Introduction	199
Chapitre 6. Des genres de discours de référence du DP.....	201
1. Le <i>dialogue socratique</i>	203
2. La dispute	222
3. La conversation	232
4. Le débat délibératif du Conseil d'enfants, un genre scolaire de référence	237
Conclusion du chapitre 6.....	244

Sommaire

Chapitre 7. Le DP, un genre aux frontières instables	246
1. DP et débat en éducation civique : concurrence ou complémentarité ?	248
2. DP et débat argumentatif en français : l'aiguillon du didactique	257
3. DP et débat en littérature : le régime de la communauté	261
4. DP et débat en sciences : modéliser la problématisation	279
Conclusion du chapitre 7	282
Conclusion de la troisième partie	284
Quatrième partie. Le DP reconstruit d'après les discours et les pratiques d'enseignants : un genre gagné à la transversalité	286
Introduction	287
Chapitre 8. Le genre DP reconstruit d'après les discours d'enseignants qui le pratiquent : une identité incertaine	288
1. Approche méthodologique : construction des données et outils d'analyse des discours des enseignants	288
2. La reconstruction de spécificités du genre DP	298
3. Finalités et savoir-faire en jeu dans le DP	322
4. Déclinaisons de l'activité de pensée comme savoir-faire dans le DP	339
Chapitre 9. Le DP reconstruit d'après les pratiques de classe : apprend-on et qu'apprend-on en discutant ?	362
Introduction	362
1. Approche méthodologique de la construction des données	365
2. La mise en pratique du DP, selon son contexte, ses champs d'ancrage, ses thèmes et ses tâches	371
3. La répartition de la parole entre élèves et maître dans le DP	390
4. D'une analyse quantitative à une analyse qualitative : le postulat qu'on apprend en discutant	408
5. La construction de l'objet du discours dans les mouvements dialogiques	436
Conclusion du chapitre 9	467
Conclusion de la quatrième partie	470
CONCLUSION	472
Bibliographie	482

Sommaire

Index des noms cités	510
Table des graphiques et des tableaux	516
Annexes	518
Annexe n°1. Cursus et programme de philosophie pour enfants selon Lipman (1993/2008)	519
Annexe n° 2. « Les métiers de la discussion philosophique » selon Connac (2004).....	520
Annexe n°3. Indexation des références à la méthode socratique dans Buisson (1882-1887)	521
Annexe n°4. Fiche consacrée au thème de la liberté établie par Bour, Pettier, Solonel (2003)	522
Annexe n°5. Canevas d'entretien avec les enseignants.....	524
Annexe n°6. Transcriptions des entretiens	527
Annexe n°7. Grille d'observation de séance de DP	614
Annexe n°8. Transcriptions des séances de classe	615
Annexe n°9. Synopsis des séances de classe	706
Annexe n°10. Etude de la régulation des échanges par classe	719
Annexe n°11. Etude des modalités de l'écoute par classe	753
Annexe n°12. Etude des enchaînements dialogiques par classe	773
Table des matières	823

INTRODUCTION

La caractérisation des pratiques dites philosophiques en école primaire : une question didactique pertinente pour une tâche complexe

L'école primaire voit se développer, depuis une quinzaine d'années en France, des pratiques orales dites philosophiques. Ces pratiques sont identifiées comme une « innovation » par l'institution scolaire, au travers de cellules académiques CARDIE (Cellules Académiques Recherche Développement Innovation Expérimentation)¹, de dispositifs de recherche et de formation « *action-innovation* »² et aussi par des chercheurs, qui insistent par ailleurs sur la dimension de leur rupture avec l'enseignement de la philosophie en Terminale. Michel Tozzi, faisant l'histoire de l'émergence des pratiques philosophiques à l'école primaire parle de « cette drôle d'innovation rompant avec la tradition de l'enseignement philosophique français » (2005, p. 25). En France, force est de constater que l'enseignement de la philosophie, en tant que discipline scolaire, prend place dans le second degré exclusivement, dans les classes de terminales générales et technologiques³. Si, à la fin des années 1970, des pratiques dites philosophiques ont pu être repérées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en classe de sixième et de cinquième à titre d'expérimentations (GREPH, 1977) et dans des bibliothèques enfantines (Etats généraux de la philosophie, 1979), elles n'ont pas franchi le seuil de l'école primaire à l'époque. De fait, elles le franchissent actuellement, en l'absence d'une discipline scolaire *philosophie* constituée pour l'école primaire et de programmes officiels, qui, pour ces derniers, leur confèreraient une légalité institutionnelle.

¹ A titre d'illustration, dans *Expérithèque*, la bibliothèque nationale des innovations repérées et soutenues par les CARDIE, la mise en place d'ateliers philosophiques sur une année scolaire dans une école entière de la maternelle (Grande Section) au CM2 est mentionnée : « 2014 – Ecole primaire – Ambrault (36) – Agir en " étoile" sur le climat scolaire », <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=10078>;

² En tant que formatrice, j'ai moi-même pu diriger un projet de recherche « action-innovation » à l'IUFM Nord Pas de Calais-Université d'Artois en 2008-2010 « L'éducation au débat philosophique » (R/NO/09/001).

³ Depuis la réforme du lycée engagée en 2010, un enseignement de la philosophie entre en classe de première et parfois en classe de seconde, par le biais du dispositif de l'Accompagnement personnalisé (MEN, *Bulletin officiel spécial* n°1 du 4 février 2010, Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général ; Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique).

Introduction

Ces pratiques sont le lieu de tensions autour de la question de leur légitimité : légitimité en termes d'âge et de capacités de jeunes élèves, légitimité proprement philosophique. Les positions respectives de F. Galichet et de J.Y. Chateau⁴ permettent d'illustrer la première tension. Galichet, favorable à ces pratiques, prend ses distances avec la conception qui veut qu'il y ait un âge pour faire de la philosophie, qui s'origine, selon lui⁵, dans la conception platonicienne de l'activité philosophique :

Philosopher avec des enfants ne va pas de soi. En France, l'habitude est de commencer la philosophie à la fin du lycée, en terminale. La raison invoquée en est qu'avant 16 ou 17 ans les élèves n'auraient ni les connaissances, ni la maturité nécessaire pour philosopher. Cette idée remonte à Platon, avec son « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre », qui s'appliquait à l'Académie, où il donnait son enseignement. Pour philosopher, d'après Platon, il fallait d'abord avoir étudié longuement un certain nombre de sciences, et notamment les mathématiques, qu'il considérait comme une « propédeutique » à la philosophie, c'est-à-dire une préparation essentielle, qui donnait à l'esprit la rigueur, la patience indispensables pour philosopher, et d'abord la familiarité avec le monde des idées, de l'abstraction. Depuis lors prévaut l'opinion que l'enfant, avant l'adolescence, serait principalement préoccupé par le concret, par des intérêts immédiats, sensibles, et qu'il serait incapable de manier des concepts abstraits. Moi-même, en tant que professeur de philosophie, j'ai longtemps partagé cette conception. Mais il se trouve que mon parcours professionnel m'a conduit à connaître de près l'enseignement maternel et élémentaire [...]. Et j'ai été très vite frappé par l'intérêt profond que manifestent les enfants, même très jeunes, pour ces questions « difficiles » qu'on dit philosophiques (Galichet, 2007a, p. 5),

tandis que Jean-Yves Chateau, qui s'oppose à ces pratiques, émet des réserves, en termes de capacités psychologiques et cognitives et de culture acquise :

La possibilité que l'on parle de philosophie à propos de ce que peut dire ou penser un enfant, dépend, donc, d'abord, de façon non exclusive mais première, de l'ampleur de sa capacité à tenir ensemble plusieurs représentations organisées mais aussi du fait qu'on peut ou non observer qu'il met effectivement de façon pertinente en relation son opinion avec d'autres, au cours de l'activité qui lui est proposée. Or, c'est une banalité de le dire, cette capacité, à l'âge de l'école primaire est encore très réduite, en général, par rapport à ce qu'elle sera quelques années plus tard, en raison non pas seulement du caractère par principe moins développé de ses capacités psychologiques et

⁴ Inspecteur Général honoraire de l'Education Nationale en philosophie.

⁵ On se reportera aux analyses de Derrida sur cette question controversée d'un âge du philosophe (1990, p. 233).

Introduction

cognitives, mais aussi (ce qui n'en est que le corrélat objectif) de la moindre culture que son jeune âge lui a permis d'acquérir (Chateau, 2004, p. 39).

Sur la question de la légitimité proprement philosophique de ces pratiques, on peut comparer l'approche de Chateau et celle Tozzi ; pour le premier, philosopher « ce n'est pas discuter de sujets intéressants et être capable d'avoir raison des opinions des autres (même si cela peut prendre cette forme parfois) ; c'est s'expliquer sur ces sujets avec les philosophes qui ont précédé, sur ce qu'ils ont pensé et sur la manière dont ils l'ont pensé et justifié » (2004a, p. 38). Pour le second, qui promeut ces pratiques, « il est possible de philosopher sans le préalable d'une culture d'auteurs et de textes (ceux-ci aident à approfondir), mais en (se) questionnant et en réfléchissant par soi-même et avec d'autres » (Tozzi, 2002, p. 20). Dans un cas la confrontation aux auteurs, aux textes de la tradition philosophique est constitutive de l'activité philosophique ; dans l'autre, elle est non constitutive et contingente. Ces deux approches témoignent d'un désaccord sur la définition du philosopher et de la philosophie et aussi d'un désaccord sur la définition de l'activité en classe : dans un cas elle consiste dans une approche textuelle ; dans l'autre elle consiste dans une discussion interactive entre pairs.

S'ajoute à l'ébauche de ce paysage, la diversité des noms que prennent ces pratiques à l'école primaire et qui participent de la construction de l'objet : on parle notamment de « discussion philosophique » en référence à Lipman (1991/2006) ou à Brénifier (2007), de « discussion à visée philosophique » (Pettier, 2000), de « débat philosophique » (Galichet, 2004) ou bien encore de « discussion à visée philosophique et démocratique » (Tozzi, 2012). Ces noms témoignent d'une identité, entre unité et diversité, une unité qui tient à l'inscription commune des pratiques dans l'oralité et une diversité par le renvoi à des genres divers, de la discussion au débat, d'une qualification de « philosophique » à l'établissement d'une simple « visée » : il appert qu'au titre de pratiques orales philosophiques sont recommandés divers genres du discours – entendus comme des cadres qui permettent les échanges verbaux (Bakhtine, 1984).

Pour ma part, j'adopte ici le nom *débat philosophique* (désormais DP), à titre de nom générique, pour désigner ces pratiques et je le tiens pour un genre⁶, en tant qu'outil théorique

⁶ Je propose une définition détaillée du débat comme genre et comme genre disciplinaire dans la première partie de ce travail, chapitre 1, section 4, à laquelle on se reportera.

Introduction

descriptif. Le nom générique « DP » ne cherche pas à être conforme aux pratiques et aux recommandations qui en sont faites, mais il s'agit d'une reconstruction que j'ai opérée et par laquelle j'indique l'inscription de ma réflexion dans le champ des didactiques, pour interroger le genre et ses pratiques. En effet, le terme « débat » fait écho aux différents espaces, dans lesquels le débat a émergé au cours des années 1990, les espaces de recherche, de prescriptions, de recommandations, de pratiques de différentes disciplines, qui promeuvent un renouvellement des pratiques d'enseignement, avec la modification des conceptions concernant la transmission et l'acquisition du savoir, du sens ou des valeurs, envisagés dans la perspective d'une construction sociale à l'école au cours de débats, exigeant qu'on modifie la place de l'enseignant, la nature des échanges au sein de la classe, avec la valorisation des échanges entre élèves, à côté des seuls échanges, dont l'enseignant a ordinairement l'initiative et la maîtrise⁷.

A considérer les premiers traits esquissés du DP, une émergence relativement récente, une identification en tant qu'innovation, éventuellement en rupture avec les pratiques scolaires existantes de la philosophie, sans discipline constituée sur laquelle s'appuyer, une absence dans les programmes, un lieu de conflits de légitimité en termes d'âge et de capacités des élèves, de légitimité philosophique, la diversité des définitions de l'activité, de ses désignations, le soupçon naît d'une identité de ces pratiques, difficile à démêler, pour qui en entreprend l'examen.

Mon objet a donc été d'interroger leur émergence et leur identité, une ou multiple, de l'« identité-identification » à l'« identité-permanence » (Guenancia, 1995, p. 570). Mon interrogation va de l'identité-identification ou bien encore de l'« identité-classement », conférée notamment par le nom donné aux pratiques, qui range, classe une chose dans une catégorie et permet ainsi de l'identifier, au problème de l'identité-permanence, qui est classiquement, en philosophie, celui de la « substance », de « ce qui se tient sous » et demeure, ce que j'appellerai un noyau dur du DP, qui demeurerait au-delà des « accidents »,

⁷ On se reportera à la première partie, chapitre 1 pour une présentation détaillée de l'émergence du débat dans les différents espaces évoqués et aux travaux d'A. Dias, dans la thèse qu'elle a consacrée au débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école, pour une présentation exhaustive (2010), à ceux de A. Destailleur sur le débat dans les disciplines (2014).

Introduction

c'est-à-dire des modifications, des variations, dont il est susceptible (*ibid.*, p. 571), si tant est qu'un tel noyau dur, accessible à la description, demeure. Interroger l'identité du DP implique aussi la reconstruction du dedans et du dehors, de l'intérieur et de l'extérieur, c'est-à-dire de ses frontières, de leur étanchéité et de leur perméabilité, notamment avec d'autres genres du discours scolaires et disciplinaires, dans la prise en compte des partages entre les domaines du discours (Foucault, 1971, Derrida, 1996), en ayant à l'esprit que les disciplines se définissent par un « domaine d'objets, un ensemble de méthodes, un corpus de propositions considérées comme vraies, un jeu de règles et de définitions, de techniques et d'instruments » (Foucault, 1971, p. 32). Pour en donner une illustration, des recommandations du DP l'articulent avec le débat littéraire, en posant des frontières qui demandent à être précisées, au-delà du propos déclaratif et de l'intention, pour mesurer la part qui revient à chacun : « Il s'agit moins, au-delà de la compréhension d'un texte de littérature de jeunesse, de donner une interprétation à ce qui résiste dans le récit, que d'aborder les questions universelles abordées dans et par le texte » (Tozzi, 2004a, p. 22). Si j'emprunte au champ de la réflexion philosophique ces déterminations de l'identité et des frontières, à titre d'outils conceptuels ou même le concept de discipline, cependant mon cadre théorique de travail est didactique, dans la mesure où j'ai étudié le DP, en tant que pratique dans la sphère solaire et spécifiquement en tant qu'« objet d'enseignement et d'apprentissage » (Reuter, 2007/2013, p. 85), des dimensions qui ne sont pas prises en charge en tant que telles, dans le cadre d'une réflexion ancrée dans la discipline *philosophie*, qui opère donc à titre de discipline contributoire.

A partir du constat de l'absence d'une discipline, nommée philosophie ou d'un autre nom, constituée pour l'école primaire et sur laquelle le DP s'appuierait ou qui en circonscrirait l'identité, j'ai inscrit mon étude dans la question de l'horizon de la constitution éventuelle d'une *discipline scolaire*, telle que Reuter définit cette notion, qui serait en voie d'institution avec le DP : « Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (2007/2013, p. 85). Pour illustrer l'actualité de cette préoccupation dans la sphère de la recherche et la pertinence de cette entreprise, je citerai le titre du colloque international, qui s'est tenu à Arras, à l'université d'Artois, en 2013 : « Philosopher avec des enfants, une discipline

Introduction

nouvelle ?⁸ ». Poser cette question, c'est s'inscrire dans l'idée qu'une discipline est une construction sociale, non naturelle, susceptible d'une étude et d'une reconstruction, pour mettre au jour ses composantes et ses finalités et c'est aussi s'inscrire dans la possibilité d'avoir à établir que ce n'est pas en tant que discipline que les pratiques philosophiques avec les enfants se construisent. Dans la perspective proprement didactique qui est la mienne, un des enjeux de la reconstruction de cet horizon est donc de déterminer si la construction sociale actuelle du DP l'inscrit dans l'organisation de l'école selon des disciplines scolaires, dans la reconnaissance de leur rôle structurant (Daunay, 2015)⁹, ou bien si elle participe au contraire à sa mise en question (Audigier, 2010, Cauterman et Daunay, 2010), de même que les « Educations à », introduites dans la sphère scolaire ces dernières années, dont Cauterman et Daunay (2010) ont montré, qu'elles « externalisent les contenus hors des disciplines » ou bien encore de même que « les contenus d'enseignement scolaires dans des lieux non institués disciplinairement, comme, par exemple, l'enseignement des valeurs et des principes de l'activité de délégué de classe » (Daunay, 2010).

Je me suis donc proposé de décrire le genre DP à la lumière de la variable *discipline scolaire*, prise comme horizon, en reprenant certains des axes définis par Reuter (2007/2013, p. 85), soit la reconstruction de ses « *composantes structurelles* : les contenus (savoirs, savoir-faire, rapports à...) et leur organisation par sous-domaines, par thèmes, par période...), les exercices (plus ou moins variés, plus ou moins ouverts...), les modalités de contrôle, les modalités de travail des professeurs et des élèves (plus ou moins importantes, en classe et/ou à la maison), les formes de mise en œuvre matérielle » : outils, supports, espace propre, soit aussi la reconstruction de « *finalités*, de *visées*, plus ou moins nombreuses, propres à la discipline (maîtriser ses contenus, apprendre à penser, à agir, à discourir d'une certaine manière...), propres à l'école et à l'ensemble des disciplines (avoir des comportements respectueux, construire une distance réflexive, débattre et argumenter avec raison et dans le

⁸ « Philosopher avec des enfants, une discipline nouvelle ? », Colloque international des 26, 27, 28 mars 2013, organisé par J.F. Goubet, Laboratoire RECIFES, Université d'Artois, Arras.

⁹ Daunay précise que « pratiquement toutes les didactiques se sont fondées sur une critique de la tradition disciplinaire scolaire, tout en reconnaissant aux *disciplines* leur rôle structurant, qui est précisément au cœur de leur programme scientifique » (2015, p. 16).

Introduction

respect de l'autre...) ou excédant le cadre scolaire : devenir citoyen, épanouir sa personnalité, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel... ». Par contre, j'ai laissé de côté la reconstruction des « *effets* » que produit une discipline, en termes de performances, de rapport aux objets disciplinaires, de « conscience disciplinaire », qui suppose l'existence en acte d'une discipline. Une telle analyse serait prématurée, puisque j'ai cherché à déterminer si les approches de DP visent à constituer ou non une discipline scolaire pour l'école primaire.

Pour préciser le sens accordé au concept de *discipline scolaire* et le sens de ma démarche, je reprends à Reuter la mise en perspective du concept avec les apports de Chervel (1988, p. 90) : « La visée fondamentale des disciplines est de rendre possible l'enseignement, de “fabriquer de « l'enseignable »” ». La question se pose, à propos du DP, de savoir si l'on fabrique de « l'enseignable », si les recommandations qui en sont proposées cherchent à livrer un enseignement et des apprentissages « disciplinarisables » (Chervel, 1988, p. 111), s'il s'agit de livrer un « langage d'accès » transitoire à la culture de la société (Chervel, 1988, p. 90), si les enjeux en sont bien la formation de l'esprit, au sens où Chervel l'entend :

« Une “discipline”, c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art » (Chervel, 1988, p. 64).

Je m'inscris donc dans l'idée que les « disciplines peuvent avoir un caractère formateur, émancipateur » (Reuter, 2012, p. 141) et demander si le DP se construit dans l'horizon d'une discipline scolaire, c'est demander s'il se construit à titre d'outil, de dispositif d'assujettissement, de normalisation, d'émancipation.

Une fabrique de l'enseignable implique un travail de sélection mais aussi de réorganisation, de restructuration des contenus (Forquin, 1989, p. 17), pour les rendre transmissibles et assimilables. Entrer dans le travail d'élucidation de la sélection et de la réorganisation des contenus implique de poser ce que les didacticiens nomment, la « question de la référence » (Terrisse, 2001)¹⁰, la question de l'origine de ce qui est enseigné et appris,

¹⁰ On ne sera pas sans remarquer que le présent propos tient ensemble, d'une certaine manière, la perspective d'un historien (Chervel), celle d'un sociologue (Forquin), celle de didacticiens (Reuter, Terrisse). Cela confirme le propos de Daunay, suivant lequel les didactiques n'ont pas l'apanage d'une réflexion sur les contenus

Introduction

une question qui s'adresse au DP comme à tout autre candidat à une entrée dans le champ scolaire. Reuter l'inscrit dans la définition même des didactiques qui étudient les contenus, objets d'enseignement et d'apprentissage, « référés ou référables à des matières scolaires » (2007/2013, p. 69) ; Terrisse affirme qu'« aucune analyse du fonctionnement du système didactique, aucune recherche ne peut éviter, à un certain moment, la question de la référence, dans la mesure où le savoir transmis par l'enseignant se réfère le plus souvent à une origine, un déjà là. Etymologiquement, référer vient de rapporter à..., attribuer à... » (2001, p.8). Encore faut-il préciser qu'il y a différentes façons d'appréhender la question de la référence en didactique. Terrisse fait apparaître la dimension de la « variété de la référence » (*ibid.*) selon les disciplines et à l'intérieur d'une même discipline scolaire (*ibid.*), que j'interprète en considérant qu'il y a plusieurs voies d'entrée dans la question de la référence et aussi qu'elles sont conciliables.

Une voie d'entrée dans la question de la référence est d'envisager que le travail de réorganisation, de restructuration des contenus, des savoirs à transmettre consiste dans un travail de « transposition didactique ». Le concept a été repris par Y. Chevallard (1985) pour les mathématiques aux travaux sociologiques de M. Verret, critique à l'égard de ce qu'il nomme « la transmission scolaire bureaucratique » des savoirs des sciences humaines dans l'enseignement à l'université et notamment des savoirs philosophiques, qui n'est « possible que par la substitution à l'objet théorique primitivement visé d'un autre objet », pur et simple artefact (1975, p. 177). Est-ce que les discours autour des pratiques philosophiques pour l'école primaire donnent à lire ce travail de transposition didactique qui construit une discipline scolaire et sur quoi porte-t-il ? Ou bien les discours sont-ils dans l'illusion d'une naturalité des contenus à enseigner et à apprendre, là où Chevallard recommande un « principe de vigilance épistémologique » (1985, p. 42) ? Chevallard a formulé les contraintes de la didactisation, en partie à partir des apports de Verret :

- « La désyncrétisation du savoir ;

d'enseignement et aussi qu'on peut envisager, à propos des différentes disciplines qui s'y consacrent, des « familles de pensées ou, à tout le moins, des systèmes explicatifs non concurrents » et même la construction d'un dialogue entre elles, même s'il montre qu'il s'est fait plutôt rare (2015, p. 20).

Introduction

- la dépersonnalisation du savoir ;
- la programmabilité de l'acquisition du savoir ;
- la publicité du savoir ;
- le contrôle social des apprentissages

sont tendanciellement satisfaites par un processus d' "apprêt" didactique »,

qu'on appelle « la mise en texte du savoir » (*ibid.* p.58). Un de mes objets est donc de mettre au jour pour le DP la mise en texte du savoir, susceptible d'être plurielle, qui est proposée et ses contraintes.

Une autre voie d'entrée dans la question de la référence est de demander si les pratiques de DP sont référées ou référables à des « pratiques sociales » (Martinand, 1986, p. 137) et lesquelles. Si dans le cas des travaux de Martinand, qui portent sur l'enseignement scientifique, la sphère de la recherche fondamentale ou appliquée devient une référence possible parmi d'autres (les productions industrielles, artisanales, etc.) (Cohen-Azria (2007/2013, p. 181), peut-on notamment identifier que des pratiques sociales de la communauté des philosophes sont transposées dans le DP et/ou que des pratiques sociales d'autres communautés sont transposées dans le DP ? Cette voie ne s'oppose pas à la précédente, mais elle en est complémentaire, car si des pratiques sociales peuvent être envisagées comme références, ce sont toujours des savoirs sur la pratique et non des pratiques en tant que telles qui sont transposés, enseignables et enseignés dans un cadre scolaire (Johsua, 1997, Schneuwly, 1995/2005), au sens où il se caractérise par une transmission intentionnelle, explicite et formelle (Forquin, 1989, p. 14), qui le distingue d'autres sphères sociales et de modalités d'apprentissages.

Une autre façon de décliner la question de la référence tient au fait de considérer le DP comme un genre du discours, ce qui m'engage à décrire quels genres du discours jouent pour lui à titre de référents, qu'il s'agisse de référents revendiqués par les promoteurs du DP ou de référents cachés. C'est ainsi par exemple que le genre de la conversation, en tant que genre du discours mondain, du salon littéraire au « café philo », joue à titre de référence explicite pour certains promoteurs du DP (Tozzi, 2012). Un travail de description de la transposition didactique de genres (Schneuwly, 1995/2005) et de l'opération requise de transformation desdits genres en leur variante scolaire dans une dynamique d'enseignement et d'apprentissage (Schneuwly et Dolz, 1997) a donc été engagé, dont l'enjeu est de déterminer

Introduction

dans quelle mesure le DP s'inscrit dans des traditions sociales, culturelles, s'il les perpétue, les renouvelle ou rompt avec elles.

Ce qui peut apparaître comme une toute autre voie est celle que Chervel emprunte (1977, 1988) et qu'il met en scène avec l'étude de l'histoire de la « grammaire scolaire », qui montre qu'elle s'est constituée sans s'appuyer sur une théorie ou une science de référence, qu'elle a été « historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » avec pour finalité l'apprentissage de l'orthographe à l'école (1988, p. 66). Le cas de la grammaire est exemplaire des contenus de l'enseignement qui sont conçus par Chervel « comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école » (*ibid.*, p. 64). Si à première vue cette voie peut sembler opposée à celle de la transposition didactique pour rendre compte de la fabrique d'un enseignable, en réalité les deux sont susceptibles de se composer sans qu'il y ait à choisir entre des « modèles qu'on peut appeler *transpositif* ou *créationniste* » (Daunay, 2015, p. 32), si l'on considère qu'il est question d'une « élaboration didactique des savoirs » (Halté, 1992, p. 122), qui va de l'emprunt de savoirs savants à la production d'objets d'enseignement et ainsi qu'il s'agit de la substitution-crédation d'objets, dans tous les cas des créations de toutes pièces.

Toute fabrique d'une discipline scolaire est aussi prise dans une tension à assumer. Si de fait, on peut parler d'un éloignement des disciplines scolaires vis-à-vis des savoirs savants, des pratiques sociales de référence, les disciplines scolaires n'en sont pas moins « l'élaboration de toutes pièces de savoirs “intermédiaires” [...], autant de “trompe-l'œil” intellectuellement formateurs car destinés à s'effacer à l'étape suivante vers laquelle ils auront assuré le passage » (Forquin, 1989, p. 15). Ce sont donc des contraintes qui s'imposent, à l'âge de la formation. Nier cette nécessité, ne pas entrer dans la fabrique d'un enseignable peut exposer à une intransmissibilité des contenus retenus, au risque de composer des recommandations éphémères, incapables de s'imposer durablement à l'école, parce qu'inadaptées à l'âge de la formation. A l'inverse, comment fabriquer de l'enseignable, sans être dupe des contraintes qu'imposent l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scolaires, comment en avoir une approche critique et constructive, en gardant à l'esprit que « la scolarisation des savoirs est tendanciellement négative parce qu'on enferme dans des

Introduction

formules apprises par cœur », qu'elle est contraire à l'esprit scientifique (G. Vincent, dans Vincent, Reuter, Courtebras, 2012, p. 140), risque de soumission à la « forme scolaire » ? Entre ces deux écueils, la voie de fabrication d'un enseignable, durable, est étroite et la manière dont les discours et les pratiques de DP assument cette tension est, pour moi, un objet d'attention.

C'est la raison pour laquelle j'ai souligné, sur quelques aspects du DP, les rapports qu'il entretient à la forme scolaire en accordant à ce concept, qui pour moi est un outil second, un sens particulier, qui repose sur la formalisation que Reuter en a opérée pour un usage dans les didactiques et qui se distingue de celui de Vincent (1980). Vincent a défini la forme scolaire comme une forme de transmission spécifique, à quoi il oppose un mode de socialisation démocratique, nécessairement destructeur de la forme scolaire : « Je réserve le terme "forme scolaire" à celle des formes que nous avons caractérisée par le silence de l'écoulier, l'"apprendre par cœur", la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles. A cette école, au 18^e siècle déjà mais aussi de nos jours, on a opposé l'école où les élèves parlent et doivent parler, "ont la parole", discutent pour trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes. Une socialisation démocratique s'étend ainsi à la transmission et détruit la forme scolaire » (Vincent, 2008, p. 60). Reuter propose un déplacement du concept et de son usage, qui repose sur l'introduction d'une dimension duelle en son sein, susceptible de « recouvrir deux concepts ou désigner deux ordres de réalité : d'une part des fonctionnements de longue durée qui définissent une forme de transmission passant par l'écrit en rupture avec le faire, le voir faire, l'ouï-dire, entre *un* maître et *des* élèves définis par leur statut ; constitution d'un espace et d'une temporalité spécifiques ; découpage des matières ; organisation des élèves par niveaux et classes...) et, d'autre part, des modes de socialisation reposant sur des formes de relations et des pratiques pédagogiques » (Reuter, 2011, p. 48)¹¹. La conception de Reuter permet d'éviter deux écueils,

¹¹ Reuter a forgé cette approche, en la distinguant des « modes de reprise » du concept de forme scolaire, qu'il a identifiés à l'intérieur des didactiques : l'une « s'approprie ce concept en le faisant fonctionner de manière "positive" ; dans cette perspective, la forme scolaire serait nécessaire pour faciliter les apprentissages », avec un renvoi aux travaux de Schneuwly (2008) et Thévenaz-Christen (2008). L'autre est plus critique (Astolfi, 2008), présentée comme identique à celle de Vincent lui-même (2008, p.41), pour qui « une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large et descriptif d'institution scolaire, détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable » (Reuter, 2011, p. 46).

Introduction

le premier qui consiste à faire d'un outil théorique de description un outil normatif (Thévenaz-Christen, 2008), le second qui consiste avec Guy Vincent, à distinguer deux formes de transmission incompatibles, la forme scolaire et l'« instruction publique » en renvoi à Condorcet, la seconde favorisant un mode de socialisation démocratique (Vincent, 2012a, p. 121), en s'appuyant sur la discussion (Vincent, 2008, p. 57) : « Si vous faites apprendre des résumés de manuels, des corrigés d'annales, vous êtes dans la forme scolaire. Si vous faites discuter des élèves pour chercher une explication rationnelle, vous êtes dans l'instruction publique » (Vincent, 2012b, p. 134). Des formes de relation et des pratiques pédagogiques sont érigées comme capables d'affecter les formes de transmission de manière radicale. Or, de mon point de vue, il y a là un excès, qui ne permet plus de rendre compte de ce que Vincent lui-même nommait des « variantes » de la forme scolaire (Vincent, 2012b, p. 120). La proposition de Reuter de distinguer des fonctionnements de longue durée définissant une forme de transmission et, par ailleurs, des modes de socialisation renvoyant à des formes de relation et des pratiques pédagogiques, permet, comme il l'affirme lui-même de « réintroduire la complexité qui existe dans les fonctionnements scolaires, notamment en incitant à penser ce que la forme scolaire facilite d'un côté et ce qu'elle empêche de l'autre » et « complémentarément de penser l'existence de modalités pédagogiques très différentes au sein de l'école (pédagogie magistrale-frontale vs pédagogies alternatives), appuyées sur des conceptions des sujets et de l'éducation tout aussi différenciées et engendrant des effets, eux aussi divers, ainsi que leur convergence et leurs dissonances avec le cadre structurel de longue durée que désigne, pour une part, le concept de forme scolaire » (Reuter, 2011, p. 48). Cette approche me permet de déterminer, à propos du DP, les formes de relation et les modalités pédagogiques qu'il instaure et ce qui en elles tend à modifier une certaine forme scolaire comme forme de la transmission et ce qui en elles y retourne : dans quelle mesure, le DP participe-t-il ou non de la mise en question de la forme de transmission scripturale-scolaire, d'un bouleversement d'une forme traditionnelle de relation pédagogique, de la répartition de la parole, de la forme de la leçon, de l'organisation du travail et des échanges, pour permettre l'apprentissage de contenus ?

Je m'arrête sur la notion de *contenu* et sur la question des approches que j'ai eues des contenus. Si mon étude consiste dans la description des contenus du DP, la notion de contenus y est entendue selon deux perspectives, qui pour chacune engage un « positionnement

Introduction

théorique qui déplace le regard ou les questions de recherche » (Hassan, 2015, p. 216) et qui se combine avec la question des objets à étudier et des espaces dans lesquels l'étude a lieu.

Du point de vue des espaces pour et dans lesquels j'ai mené l'étude du DP, j'ai pris en compte que différents espaces discursifs peuvent être objets d'investigation dans le cadre d'une recherche en didactique. Reuter a ainsi distingué plusieurs espaces à côté de l'espace spécifique de la recherche : l'espace discursif des prescriptions (textes et instructions officiels), l'espace discursif des recommandations (documents produits par les inspections, des associations, des formateurs,...), l'espace des pratiques (enseignement et apprentissages au sein des classes) (2007/2013, p. 70), une distinction qu'il a forgée, enrichie et spécifiée dans une perspective didactique, à partir des travaux de Chartier et Hébrard, qui initialement parlent de deux « espaces discursifs » : « D'un côté, les textes officiels [...]. De l'autre, l'ensemble des textes destinés de manière plus ou moins explicite à l'information et à la formation des enseignants » (Chartier, Hébrard, 1989/2000, p. 213). En l'absence d'un espace discursif de prescriptions officielles constitué, j'ai étudié des discours de recommandations de pratiques du DP et dans l'espace des pratiques, j'ai distingué un espace de discours, celui d'acteurs dits de terrain, qui mènent des pratiques en classe, avec qui j'ai eu des entretiens (enseignants dits ordinaires et enseignants spécialisés) et l'espace de pratiques de classe à proprement parler, renvoyant à des observations *in situ* que j'ai menées dans les classes de ces enseignants. Je profite de l'évocation des espaces investigués pour préciser que l'étude que j'ai conduite des pratiques de DP relève de la description et de la compréhension, d'un projet de connaissance, en excluant la prescription aussi bien que la soumission aux prescriptions ou en leur absence aux recommandations (Reuter, 2015, p. 273).

Du point de vue des contenus, ce ne sont pas exactement les mêmes questions qui sont posées et qui orientent le travail d'un espace à l'autre, soit le travail sur les discours et le travail sur les pratiques en classe. La première perspective consiste à étudier des discours notamment de recommandations pour reconstruire les contenus du DP. De ce point de vue, il s'agit pour le chercheur de s'inscrire pleinement dans la problématique de la transposition-création de savoirs au sens large, pour identifier des contenus recommandés pour des pratiques (qu'elles soient ou non mises en œuvre à un moment) et leurs sources. La deuxième perspective porte spécifiquement sur le DP, en tant que pratique orale discussionnelle,

Introduction

constituée d'interactions langagières en classe à étudier, qui engagent une approche spécifique, c'est-à-dire une reconstruction de la « “mise en discours” des contenus » et du genre pratiqué ou bien encore de leur « fabrique discursive » (Daunay, 2015, p. 33), entre enseignants et élèves, au sein même des interactions langagières en classe. Cela signifie que je ne m'inscris pas dans une perspective, qui consisterait à identifier *a priori* des contenus prédéfinis, dont je décrirais l'actualisation en classe et les modalités d'actualisation. Sur ce point, je ne m'inscris pas dans la perspective genevoise d'une approche didactique par les « objets enseignés » (Dolz, Schneuwly, 2009), définis, mis en texte puis actualisés en classe. L'approche que j'adopte, considère que les « contenus ne sont pas des unités prédécoupées et préalablement données mais qu'ils sont bien des construits » (Hassan, 2015, p. 219), c'est-à-dire des construits en situation par les acteurs et notamment en situation d'interactions langagières. En d'autres termes, il est question de l'identification même de contenus comme contenus, qui naissent, émergent dans les « mouvements du dialogue » et que ces mouvements même du dialogue permettent seuls de mettre au jour » (*ibid.*)¹² et qui sont plus ou moins perçus par les acteurs (Daunay, Delcambre, 2007, Daunay, 2015), au sens où ils seraient invisibles mais présents (Hassan, 2015, p. 220).

Le cadre théorique que j'ai déployé est didactique, pour une étude du DP, en tant qu'objet et outil d'enseignement et d'apprentissage. Pour autant, ce choix n'exclut pas l'appel à d'autres disciplines et à leurs concepts, qui en tel cas, prennent des statuts de référence ou de contribution, lorsque, dans ce dernier cas, des outils conceptuels ou méthodologiques leur sont empruntés, selon les besoins pour éclairer l'objet. En ce qui concerne la philosophie en particulier, elle a le double statut de référence et de contribution, puisque j'y fais appel de plusieurs manières. J'en ai fait apparaître une précédemment, contributive, à propos des concepts d'*identité* et de *frontière*, de *discipline*, qui lui sont empruntés, car elle en fournit une élaboration, qui permet de circonscrire une part de mon questionnement. Mais pour l'objet qui m'occupe, le DP à l'école, qui revendique d'être « philosophique », la philosophie est aussi convoquée à titre de discipline de référence, comme discipline savante et comme discipline

¹² Hassan renvoie sur cette question de l'émergence des contenus dans les mouvements même du dialogue aux travaux de François (1993), Salazar-Orvig (1999), Hassan, Carcassonne, Froment (2012), auxquels j'ajoute ceux de Nonnon (1991, 1996/1997, 2000).

Introduction

scolaire, pour situer et éclairer les rapports que ces pratiques de l'école primaire entretiennent avec elle, lorsque j'étudie leur émergence ou leurs contenus.

Pour les autres disciplines, leur statut est résolument contributoire et leurs concepts reconfigurés dans une perspective didactique (Daunay, 1999, p. 12). C'est le cas notamment du concept de *forme scolaire*, emprunté aux travaux sociologiques de Vincent et reconfiguré par Reuter, pour une approche didactique et qui ne revêt pas un statut central dans mon enquête, mais auquel je fais appel pour éclairer certains aspects du DP.

C'est le cas de la linguistique, à laquelle j'emprunte des outils méthodologiques pour l'analyse des interactions langagières : certains sont empruntés à l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990) pour mener les analyses quantitatives, d'autres permettent de mener les analyses qualitatives des contenus des interactions langagières, selon les mouvements du dialogue (François, 1990), configurés dans une perspective didactique par Nonnon (1991, 1997, 2000), dont le travail est un appui majeur pour moi.

Des éléments d'histoire de l'éducation sont également convoqués pour une mise en perspective de certains aspects du DP, par exemple l'éclairage de son contexte d'émergence en tant que genre de l'oral, à partir des instructions officielles en français de 1882 à 2008. Ces apports sont convoqués de la place qui est la mienne, pour une visée didactique et sans jamais prétendre ou parvenir à l'exhaustivité d'une démarche historienne, qui exigerait un travail systématique et spécifique, à partir de corpus croisés. Telles sont donc aussi les limites d'un travail, qui ne se referme pas sur ses frontières.

L'étude du DP a nécessité la constitution de plusieurs corpus, pour des approches spécifiques et ils sont présentés dans les chapitres concernés. Ils couvrent différents espaces autour des pratiques scolaires, à titre d'objets d'investigation didactique (2007/2013) :

- Les instructions officielles de la discipline français de 1882 à 2008 (chapitre 1);
- Les instructions officielles de différentes disciplines de 1995 à 2008 (chapitre 1) ;
- Un ensemble de textes représentatifs des dissensions autour des pratiques de l'enseignement de philosophie de 1970 à 2003 (chapitre 2) ;

Introduction

- Un ensemble de recommandations de pratiques de onze auteurs (chapitre 3, 4 et 5) ;
- Trois des treize articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson (1882/1887), qui évoquent la « méthode socratique » (chapitre 6) ;
- Un ensemble d'entretiens menés avec onze enseignants, qui pratiquent le DP en classe, à raison d'un entretien par enseignant (chapitre 8) ;
- Un ensemble de séances menées en classe par ces mêmes onze enseignants, à raison d'une séance par classe (chapitre 9).

Le texte est organisé en quatre parties, composées de neuf chapitres numérotés en continu, qui se distribuent en sections et sous-sections¹³.

La première partie présente le contexte d'émergence de pratiques dites de DP, afin d'éclairer s'il s'agit d'un phénomène isolé ou s'il s'inscrit dans un ou des mouvements déjà engagés, s'il se construit comme pratique spécifique de l'école primaire et/ou comme pratique susceptible de renouveler des pratiques scolaires existantes de la philosophie.

Le chapitre 1 situe l'émergence récente de ces pratiques, par rapport à celles de l'oral à l'école primaire, dans un parcours, à visée didactique, des instructions officielles de la discipline *français*, prise comme matrice et du débat dans les disciplines, dans un parcours des instructions officielles très récentes et de recherches didactiques disciplinaires.

Le chapitre 2 situe leur émergence par rapport à quelques aspects de la construction des pratiques scolaires de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire et aux conflits autour des tentatives récentes de leur renouvellement.

¹³ Un sommaire en tête du tome 1 présente les parties, chapitres et sections et une table des matières en fin de tome 3 les reprend et y présente les sous-sections. Une table des tableaux et des figures est insérée en fin de tome 2.

Introduction

La seconde partie présente les résultats d'une étude des constructions du DP, dans l'espace des recommandations, pour une première approche de son identité, qui révèle des difficultés autour de sa scolarisation et de sa disciplinarisation.

Le chapitre 3 présente les axes et les critères didactiques retenus pour analyser le corpus des recommandations et les modalités de sa constitution.

Le chapitre 4 présente les résultats de l'analyse des formalisations du genre DP, en tant qu'objet et outil d'enseignement et d'apprentissage, du point de vue de ses contenus (savoirs, savoir-faire), des apprentissages visés, des modalités de travail et d'évaluation envisagés, des finalités engagées.

Le chapitre 5 les complète, à l'analyse de l'éventuelle construction d'une discipline scolaire *philosophie*, en termes de construction d'un cursus et d'une progressivité d'un enseignement, de conceptions de la philosophie que les promoteurs du DP déclarent et autour de la question de la formation des enseignants au DP, disciplinaire ou non.

La troisième partie est consacrée aux relations que le DP entretient avec d'autres genres du discours, d'une part à l'étude spécifique de ses genres de référence et d'autre part à l'étude de ses frontières avec d'autres genres, à partir des discours de recommandation. L'enjeu est de le situer par rapport à des pratiques sociales, culturelles, scolaires et disciplinaires, dans lesquelles il s'inscrit ou par rapport auxquelles il est en rupture ou qu'il renouvelle et de déterminer ce qu'il en est de son identité spécifique.

Le chapitre 6 examine quels genres de référence savants, mondains et scolaires explicites ou cachés jouent à titre de référence dans les recommandations de DP et fait apparaître l'hétérogénéité de ses sources.

Le chapitre 7 examine les frontières du DP avec d'autres genres scolaires et disciplinaires, en termes de relations de concurrence, de complémentarité ou bien encore de fusion, qui l'exposent à une certaine indifférenciation.

La quatrième partie présente les résultats d'une analyse menée dans un autre espace : celui des pratiques de classe.

Le chapitre 8 propose une analyse de discours d'enseignants, qui déclarent mettre en œuvre le DP en classe, dans la description des façons dont ils envisagent le DP en tant que

Introduction

genre, comment ils le spécifient, s'ils l'envisagent en tant qu'objet et moyen d'apprentissage et s'ils l'inscrivent dans une perspective disciplinaire ou transversale, au travers de l'étude de son nom, de ses frontières avec d'autres, de ses modalités d'organisation, de ses finalités, de la part faite aux apprentissages et à leur nature.

Le chapitre 9 propose une analyse des discours entre enseignants et élèves en situation de classe, au cœur des interactions langagières. L'enjeu est de comprendre ce qui se joue et ce qui s'apprend ou non dans les classes, au-delà des déclarations de pratiques. Il s'agit donc d'étudier comment les pratiques constituent le genre, si c'est à titre d'objet et de moyen d'apprentissage et quels contenus s'y construisent, notamment à l'étude des mouvements dialogiques. L'enjeu est de déterminer s'il y a une efficacité des discussions.

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Introduction

L'identification de pratiques de DP a émergé à la fin des années 1990. Eclairer cette émergence est une première manière, que j'ai choisie, d'aborder la question de la construction du DP, pour approcher son identité. C'est une façon de parvenir à une première réponse, partielle, à la question de savoir dans quels termes la création du DP est effectuée et si l'on fabrique de l'*enseignable* (Chervel, 1988). En effet, j'ai étudié si la naissance du DP est un événement singulier, isolé, ce qui ferait de lui une création *ex nihilo* ou si elle s'inscrit dans un réseau d'évènements, voire dans un ou des mouvements déjà amorcés ou bien même dans des traditions scolaires. J'ai mené cette étude de deux points de vue, qui prennent au sérieux le nom générique qui est le sien : *débat* d'une part, *philosophique* d'autre part.

D'un premier point de vue, qui fait l'objet du chapitre 1, j'ai considéré le DP, en tant que pratique spécifiquement construite pour l'école primaire, à interroger à partir d'évènements, de mouvements ou de traditions propres à l'école primaire. J'ai donc cherché à situer l'émergence du DP par rapport à l'émergence de l'oral et du débat, au regard de quelques aspects empruntés à l'histoire récente de l'école primaire, en me plaçant dans l'espace des prescriptions (étude des instructions officielles de 1882 à 2008) de la discipline français pour aborder la question de l'oral et dans l'espace des prescriptions très récentes des différentes disciplines, qui introduisent le débat (étude des programmes de 1995 à 2008). J'ai complété ce parcours par l'étude de l'émergence récente des formalisations du débat dans les espaces de recherche ou de recommandations, qui permet de faire apparaître l'enracinement foncièrement disciplinaire du débat en France.

D'un second point de vue, qui fait l'objet du chapitre 2, quittant le cadre d'une approche du DP circonscrite aux pratiques de l'école primaire et dans l'hypothèse d'un lien entre le DP et des pratiques scolaires existantes de la philosophie en Terminale ou ailleurs, puisque c'est toujours de philosophie qu'on parle, j'ai cherché à situer l'émergence du DP au regard d'aspects que j'ai reconstruits comme représentatifs de la construction historique de

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

l'enseignement de la philosophie à partir du XIX^e siècle et de l'histoire récente des tentatives de renouvellement des pratiques scolaires de philosophie des années 1970 à nos jours.

Chapitre 1. L'émergence du DP à la lumière de l'émergence de l'oral et du débat à l'école primaire.

Afin de rendre compte de l'émergence du DP à l'école primaire à la fin des années 1990, de déterminer s'il naît de manière isolée et récente ou s'il s'inscrit dans un mouvement amorcé à l'école primaire, un parcours du statut accordé à l'oral et au débat à l'école primaire m'a paru pertinent, puisque les pratiques de DP revendiquent elles-mêmes d'être orales et discussionnelles. Ce parcours ne consiste pas dans une étude historique¹⁴, mais à disposer d'éléments qui permettent de donner un aperçu du statut de l'oral et du débat à l'école primaire pour situer le DP, dans une perspective didactique.

Pour conduire cet examen, je me suis appuyée en premier lieu sur la discipline français, que j'ai prise à titre de matrice, plutôt que de le faire porter sur l'ensemble des disciplines, en considérant que c'est une discipline privilégiée, susceptible de dévoiler, au travers de ses pratiques, l'état général de la réflexion sur le statut accordé à l'oral à l'école, la pertinence d'un enseignement et d'un apprentissage de l'oral et de genres de discours y afférant, ainsi que les représentations et conceptions du dialogue pédagogique (section 1). En termes de délimitation d'un corpus, j'ai retenu les programmes et instructions officiels en français de 1882 à 2008. Je me suis limitée à l'examen des pratiques prescrites, en laissant de côté l'étude de recommandations de pratiques d'une part et d'autre part les recherches didactiques¹⁵, car mon objet n'est pas de mener une étude sur les pratiques d'enseignement de l'oral et du débat en français pour elles-mêmes, mais de les explorer afin d'éclairer l'émergence du DP. L'étude, qui porte sur l'élémentaire¹⁶, est menée à partir de 1882, c'est-à-

¹⁴ F. Marchand a souligné la rareté des travaux d'historiens sur l'enseignement de l'oral, en renvoi notamment à la brièveté des discours consacrés à cet enseignement dans les instructions officielles, à leur caractère contradictoire dans les bulletins d'inspection, à leur résorption dans ceux consacrés à l'écrit dans les manuels, jusqu'au milieu des années 1960 (1991, p. 7).

¹⁵ On se reportera aux articles de Nonnon (1999, 2011) et Hassan (2012), qui dressent un état des lieux complet des travaux de recherche en didactique de l'oral en français.

¹⁶ Je n'étudie donc pas les programmes pour l'ensemble des structures et des cours de l'ordre primaire, tant que ce dernier est maintenu. L'ordre primaire, qui se distingue de l'ordre secondaire, est composé du primaire élémentaire et du primaire supérieur, des écoles normales primaires et supérieures.

dire à partir de la rénovation pédagogique engagée avec les lois Ferry, où le souci d'une éducation intellectuelle et morale de l'enfant est affirmé à côté de la nécessité de transmettre des savoirs et des savoir-faire élémentaires, souci auquel l'enseignement du français contribue de manière centrale¹⁷ (Chervel, 1995, t. 2, p. 12).

Pour rendre compte de mon parcours des programmes, j'ai distingué la place accordée à la parole de l'élève et la place accordée à un enseignement de l'oral, qui peuvent être différentes, pour en interroger la signification : on peut notamment encourager la parole de l'élève sans pour autant organiser et structurer un enseignement de l'oral. Ce choix fait écho à ce qu'ont montré Dolz et Schneuwly pour la France et la Suisse : l'enseignement de l'oral est un « produit tardif de la culture scolaire » (1998, p. 11). Ces auteurs ont montré que le terme « oral » est peu présent dans les instructions officielles et les manuels jusque dans les années 1960, tandis que le « parler des élèves » est envisagé selon deux finalités : apprendre à parler français à des élèves qui parlent d'autres langues ou des patois et apprendre à le parler correctement, c'est-à-dire selon les normes du français écrit (*ibid.*).

J'ai aussi interrogé la nature du dialogue pédagogique préconisé, en le reconstruisant en termes de verticalité et d'horizontalité, c'est-à-dire respectivement en termes d'adresse du maître aux élèves et réciproquement et en termes d'échanges entre élèves, afin de faire apparaître la place qui est donnée aux échanges, à leurs modalités et ainsi aux modalités de parole accordées aux élèves.

En second lieu, j'ai étudié l'émergence très contemporaine du débat dans les disciplines, au regard de l'espace des prescriptions qui en sont faites pour l'école primaire de 1995 à 2008, par rapport auxquelles j'ai situé le DP (section 2). J'ai complété ce parcours par l'étude de l'émergence récente de formalisations du débat dans des espaces de recherche didactique ou de recommandations (section 3), qui permet de faire apparaître le caractère proprement disciplinaire du débat en France, qui invite ainsi à le considérer en tant que genre disciplinaire (section 4). De ce point de vue, mon approche du contexte d'émergence du débat

¹⁷ Les textes des programmes officiels de la discipline français consultés sont regroupés dans l'ouvrage de Chervel A. (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, Paris, INRP- Economica, 3 tomes.

en France ne rejoint pas celle de Destailleur (2014), lorsqu'elle affirme une « scolarisation du débat », l'idée que le « débat est devenu une pratique scolaire évidente à l'école » (ibid., p. 27) qui semble précéder, pour elle, une disciplinarisation du débat, c'est-à-dire sa construction par discipline. En ce qui me concerne, je montre que ce sont les recherches didactiques disciplinaires qui ont chacune promu une approche proprement disciplinaire du débat et favorisé son émergence, par discipline, à l'école primaire.

1. L'émergence de l'oral et du débat dans l'enseignement du français à l'école primaire

L'examen des programmes officiels de français de l'école primaire élémentaire de 1882 à 2008, guidé par l'identification de continuités et de discontinuités, fait apparaître une place souvent minorée de la langue orale, dont l'apprentissage, lorsqu'il est envisagé, est conçu au service de l'apprentissage de la langue écrite. Les instructions de 1972 rompent avec cette tradition, en affirmant le rôle fondateur de la langue orale et de son apprentissage, sans pour autant parvenir à réellement fonder une nouvelle tradition. Si les programmes de 2002 tentent de la lancer, ils sont démentis par ceux de 2008. Le dialogue pédagogique, lorsqu'il est objet de préconisations, est majoritairement vertical. C'est avec les programmes de 1972 et de 2002 qu'il est aussi horizontal, dans la préconisation de travaux de groupe et du débat. On ne peut donc pas en inférer une tradition continue d'apprentissage de l'oral, du débat et d'un dialogue pédagogique vertical et horizontal, dans l'école primaire française. Dans ces conditions et dans la perspective de rendre compte de l'émergence du DP, il apparaît que celui-ci ne s'inscrit pas dans une tradition continue d'apprentissage de l'oral, elle-même inexistante.

Si, dans les programmes de 1882¹⁸ et de 1887¹⁹, pour ce qui concerne l'enseignement de la langue française, la parole de l'élève est convoquée, cependant l'oral n'est ni valorisé en lui-même et pour lui-même ni constitué comme objet d'apprentissage. A suivre Chervel, c'est

¹⁸ Ferry J., *Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques*, 27 juillet 1882 (Chervel A., 1995, t. 2, p. 105).

¹⁹ Grévy J. & Berthelot M., *Arrêté ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire*, 18 janvier 1887 (Chervel A., 1995, t. 2, p. 127).

à partir de 1850 que « commence timidement à se répandre la nouvelle consigne : “faites parler les enfants” » pour enseigner le français à l’école, alors que la pédagogie traditionnelle valorisait le silence au nom de l’ordre scolaire (2006, p. 403). Et Chervel remarque qu’il faudra du temps pour définir et mettre en œuvre des « exercices, une pratique, une doctrine » adéquats, dans le cadre de la discipline français (*ibid.*), qui puissent s’apparenter à un apprentissage de l’oral spécifique.

Dans les programmes de 1882 et 1887, pour les différents cours de l’élémentaire, il apparaît que dans la rubrique « langue française », une sous-rubrique « exercices oraux » est répertoriée à côté des rubriques « exercices de mémoire », « exercices écrits », « exercices d’analyse ». Ces exercices oraux ont ceci de particulier qu’ils sont très majoritairement attachés à des supports textuels²⁰. On peut en inférer qu’un usage correct de la langue est visé, selon deux finalités : l’une consiste dans une maîtrise de la langue parlée conformément aux normes de l’écrit : c’est ainsi qu’aux cours moyen et supérieur, des exercices d’élocution sont prévus, l’élocution pouvant être définie comme l’« art de parler correctement en construisant des phrases correspondant à la norme française » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 12), soit les « normes du français écrit » (*ibid.*, p. 11) ; l’autre consiste dans la maîtrise de la parole, comme maîtrise de la langue scolaire, au service de l’enseignement et de l’apprentissage de la langue écrite, notamment dans l’idée que c’est en apprenant à bien parler qu’on apprend à bien écrire (Chervel, 2006, p. 404). Dans tous les cas, l’oral n’est pas constitué en tant qu’objet d’apprentissage autonome. Parallèlement, une redéfinition profonde de la méthode de l’instruction, jugée convenir, promeut un dialogue pédagogique vertical dans toutes les disciplines : « Non pas la froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d’un cours » (Ferry dans Chervel, 1995, t.2 p. 103), non pas une succession de procédés mécaniques, mais « celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d’idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées » (*ibid.*). Le dialogue est à l’initiative du maître,

²⁰ Ceux du cours élémentaire sont les suivants : « Exercices oraux : Questions et explications notamment au cours de la leçon de lecture, ou de la correction des devoirs. Interrogations sur le sens, l’emploi, l’orthographe des mots du texte lu. Epellation de mots difficiles. Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits ou de fragments de récits faits par le maître » (Ferry, dans Chervel, 1995, t.2 p. 105).

son but étant de permettre selon Ferry le développement des facultés et la « culture de l'esprit » (*ibid.*). On peut dire qu'il s'agit, par les échanges verticaux, de veiller à l'appropriation par l'élève de connaissances stables « au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que de l'ennui, et qui n'aboutissent qu'à jeter dans ces petites têtes des idées vagues et pesantes, et comme une sorte de crépuscule intellectuel » (Ferry, 1880)²¹. On peut illustrer que l'enseignement du français est ordonné à ce dialogue vertical avec les « questions et explications au cours de la leçon de lecture » ou les « interrogations sur le sens, l'emploi, l'orthographe des mots du texte lu » » (Ferry, dans Chervel, 1995, t.2 p. 105). La parole a sa place à l'école comme vecteur des apprentissages.

On peut donc considérer que les programmes du moment de la rénovation pédagogique font une place à la parole, qui est au service de la maîtrise de la langue écrite et des savoirs enseignés, sans qu'émerge un statut spécifique de l'oral, comme objet d'apprentissage spécifique.

Si les instructions de 1923²² reconduisent celles de 1882 et de 1887 dans la reprise à la lettre de la nécessité d'un dialogue pédagogique vertical dans toutes les disciplines, en réalité elles font de la lecture et de l'écriture les piliers de tous les apprentissages et détrônent la parole dans l'acquisition des connaissances. En ce qui concerne l'enseignement du français, des décisions contribuent également à une minoration du rôle de la parole dans l'accès à la maîtrise de l'écrit, dont Marchand rend compte : les « Instructions de 1923 réglaient le compte des “exercices d'élocution” en douze lignes, en les intercalant entre les exercices de vocabulaire et de grammaire et sans lien avec la composition » (1991, p. 10). Néanmoins une place est encore accordée à la parole en vue d'une maîtrise d'une langue orale correcte, avec la prescription d'exercices d'élocution méthodiques et dont on attend que les élèves éprouvent de la joie :

Les exercices d'élocution ont été gradués avec soin. Au début, on guide l'élève ; on lui demande simplement de répéter ou de résumer ce qu'il vient d'entendre. Mais peu à peu, on lui laisse plus de liberté : ce sont ses

²¹ Ferry J., *Discours de clôture*, Congrès pédagogique des inspecteurs primaire du 2 avril 1880.

²² Arrêté modifiant le programme des écoles primaires élémentaires, 23 février 1923 (dans Chervel, 1995, t.2, p. 309) et Bérard L., 20 juin 1923, *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires 20 juin 1923* (dans Chervel, 1995, t.2, p. 313).

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

impressions personnelles qu'on lui demande de traduire après les leçons et les promenades qu'il a faites, les leçons et les expériences auxquelles il a assisté. Nous ne verrions d'ailleurs aucun inconvénient si des enfants montrent de bonne heure un certain goût pour l'invention, à les laisser raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination. Comme les exercices de vocabulaire, les exercices d'élocution ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants la joie (Bérard, dans Chervel, 1995, t.2, p. 326).

Les instructions de 1938²³ introduisent certaines modifications par rapport à celles de 1923. Cette fois, composition et élocution sont de nouveau regroupées, en vertu d'une assimilation entre les « deux codes, parlé et écrit » (Marchand, 1971, p. 10) et ainsi d'une conception de l'apprentissage de la parole et de l'écriture, comme étant les deux facettes conjointes de l'apprentissage de la pensée, qui relèvent d'une même méthode :

C'est à dessein que les nouveaux programmes du cours supérieur et de l'année de fin d'études primaires élémentaires ont réuni dans un même paragraphe les indications relatives à la rédaction et à l'élocution qui figuraient dans les programmes de 1923 dans des paragraphes différents. Apprendre à écrire comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. Et cette méthode consiste à diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes (Zay, 1938, dans Chervel, 1995, t.2, p. 379).

En vertu du renvoi à une méthode commune pour l'apprentissage de la parole et celui de l'écriture de la pensée, il apparaît qu'il n'y a pas de place pour un travail spécifique de la langue parlée, comme l'ont montré Dolz et Schneuwly :

Le parler des élèves, travail sans spécificité qui est traité exactement comme celui de l'écriture ; en fait le parler est dominé par les normes de l'écrit, il est considéré comme l'outil véritable pour apprendre à penser, puisque, à travers lui, la pensée devient un objet extérieur. Apprendre à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres, mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire. C'est la pensée qui est visée à travers la langue envisagée comme moyen de représentation de la pensée » (1998, p. 12).

²³ Arrêté modifiant les programmes du cours supérieur et du cours de fin d'études primaires, 23 mars 1938 (dans Chervel, 1995, t.2, p. 363) et Zay J., 20 septembre 1938, *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938* (dans Chervel, 1995, t.2, p. 369).

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

L'exercice d'élocution n'est qu'un moyen parmi d'autres de travailler la langue pour travailler la pensée et ce, même si l'accent y est mis sur l'expression de l'enfant plutôt que sur la dimension d'un apprentissage méthodique comme c'était le cas avec les textes de 1923 (Marchand, 1971, p. 50).

Il faut attendre la fin des années 1960 pour qu'une reconnaissance et qu'un travail spécifique de la langue parlée deviennent un véritable objet de préoccupation dans les programmes. Avant cela, les textes officiels régissant l'enseignement du français, publiés entre 1945 et 1960²⁴ « s'inscrivent dans une forte continuité avec ceux de 1923 et 1938, gommant ainsi tout principe de changement. On n'y trouve aucune modification portant sur l'ensemble de la discipline, contrairement à ce qui va se produire à la fin des années 1960 » (Bishop, 2010, p. 169)²⁵, l'institution considérant les textes des années 1920 et 1930 comme exemplaires. A titre d'illustration, la circulaire du 19 octobre 1960, qui prend acte de l'ouverture du premier cycle de l'enseignement secondaire à « tous les élèves ayant accompli une scolarité élémentaire satisfaisante » (dans Chervel, 1995, t.3, p. 169) insiste sur la nécessité de connaissances fondamentales en français et ne fait aucun cas de l'apprentissage de la langue orale. Une expression orale ou écrite correcte est attendue des élèves (*ibid.*, p. 170).

La modification de la place de la langue parlée et l'accord d'un statut à un apprentissage spécifique de l'oral sont des perspectives qui ont émergé dans les années 1960, dans le cadre d'une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, apparue nécessaire, en renvoi à divers facteurs. Bishop met en évidence, qu'avec l'augmentation massive de la fréquentation de la sixième à partir du milieu des années 1950, émerge la prise de conscience du décalage entre les enseignements et apprentissages à l'école élémentaire et les attendus au collège, prise de conscience renforcée par la prolongation de la scolarité

²⁴ 7 décembre 1945, *Instructions sur les horaires et les programmes des écoles primaires* (dans Chervel, 1995, t.3, p. 77) et 19 octobre 1960, *Circulaire concernant l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires* (*ibid.*, p. 169).

²⁵ Si les programmes ne donnent pas lieu à modifications notables pour l'enseignement du français, Bishop montre que des interrogations profondes se dessinent à propos de la discipline français dans cette période marquée par les débats de la commission Langevin, les propositions de réformes ministérielles, le rayonnement des mouvements de l'éducation nouvelle, l'extension de la scolarisation au-delà de l'élémentaire (Bishop, 2010, p. 169).

obligatoire, la transformation du secondaire et l'institutionnalisation du passage du primaire au secondaire avec la réforme Berthoin en 1959 (Bishop, 2008a, p. 60 ; 2015, p. 121). Nonnon considère que les années 1960 et 1970 voient émerger une interrogation sur les missions démocratisantes de l'école, dans la mise au jour d'une dimension sociale de l'échec scolaire, d'une inégalité sociale de sa répartition, du rôle qu'y tiennent le langage et la parole (Nonnon, 2011). Dans ce contexte, où se dessinent différentes voies de réforme²⁶, la « période dite de la Rénovation » commence en 1963 avec les travaux de la commission Rouchette et s'achève en décembre 1972 avec la promulgation d'instructions officielles²⁷ (Bishop, 2008a, p. 59), issues en partie du *Plan de rénovation de l'enseignement du français* rendu par la commission Rouchette en janvier 1971, élaboré sur une période d'une huitaine d'années de recherches, puis d'expérimentations, menées sous la direction d'Hélène Romian, qui prône une pédagogie du français « d'ordre scientifique » (1972, p. 136). Ce plan, qui n'est finalement pas adopté parce qu'il est l'objet de polémiques, se réfère aux méthodes des mouvements de l'éducation nouvelle, entre en rupture avec les programmes précédents, redessine les contours de la discipline français, renverse radicalement le rapport traditionnel établi entre la langue orale et la langue écrite, en affirmant le rôle fondateur de la langue orale : « Sur celle-ci, doit être fondé l'apprentissage de l'expression écrite parce qu'elle est prioritaire ou, si l'on veut, antérieure » (Rouchette, 1971, dans Chervel, 1995, t.3, p. 200). L'objectif reste la maîtrise d'une langue soutenue, mais en partant des pratiques langagières usuelles des élèves pour les y amener et en accordant la priorité à la communication orale, en tant que fonction principale du langage.

Les programmes du 4 décembre 1972, qui reprennent en partie le plan de rénovation, accordent à la communication la préséance - « L'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser » (Fontanet, dans Chervel, 1995, t.3, p. 211) -, posent un principe d'unité de l'enseignement de l'oral et de l'écrit et s'ouvrent sur une rubrique intitulée « activités de communication », dont la première sous-rubrique est définie : « Echanges oraux et entraînement oral » (*ibid.*, p. 214). La communication est établie comme un champ à part entière de la discipline *français*. L'expression orale y constitue une sous-

²⁶ On se reportera aux travaux de Bishop pour une étude détaillée de cette question (2008a, 2008b).

²⁷ Fontanet J., 4 décembre 1972, Instructions *relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire* (dans Chervel, 1995, t.3, p. 208).

rubrique au même titre que la lecture, l'écriture, l'expression écrite. Une attention particulière est donc accordée à l'expression orale, qui est à la fois valorisée comme déploiement spontané au sein de la classe et objet d'un entraînement, ce dernier faisant « partie intégrante de l'enseignement du français » (*ibid.*, p. 215). C'est dans la préconisation de situations d'entraînement et non plus d'exercices que le débat, à côté de l'entretien et de l'exposé, est institué pour la première fois dans des programmes, dans le cadre d'une organisation coopérative, en référence aux techniques Freinet :

L'entraînement oral utilise également les situations de délibération. L'organisation coopérative de la classe les suscite et, mieux encore, les institue, et nous n'insisterons pas ici sur le rôle essentiel de ces activités dans l'éducation morale et sociale de l'enfant et dans la vie scolaire en général. Disons seulement qu'alors, à partir de situations concrètes privilégiées parce qu'elles peuvent être connues de tous les élèves, le langage véhicule des informations, des explications, des arguments qu'il faut nécessairement comprendre et faire comprendre le plus vite possible (*ibid.*, p. 216).

Le débat permet des échanges autonomes entre élèves, qui sont valorisés dans l'adoption du principe d'un dialogue horizontal aux côtés du dialogue vertical hérité de 1882, assoupli pour accueillir les questions d'élèves « irréflechies ou importunes » (*ibid.*, p. 215) et complété par le dialogue entre élèves. Finalement ces instructions promeuvent la parole de l'élève, sa libération dans la place accordée à la spontanéité de la parole et elles promeuvent conjointement un apprentissage de l'oral dans des activités spécifiques et de structuration de la pratique de la langue orale au service de sa maîtrise.

Si les instructions officielles de décembre 1972 modifient profondément les orientations de l'enseignement du français avec la place qui est accordée à la langue orale et à son apprentissage²⁸, ces orientations sont l'objet de désaccords qui perdurent et finissent par être abandonnées dans les textes au début des années 1980 (Bishop, 2008a, p. 59). S'ouvre,

²⁸ Les programmes de 1977 pour le cycle préparatoire (*Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle préparatoire des écoles primaires*, 18 mars 1977 [dans Chervel, 1995, t. 3, p. 274]), ceux du 7 juillet 1978 pour le cycle élémentaire (*Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle élémentaire des écoles primaires*, 7 juillet 1978 [*ibid.*, p. 308]) et ceux du 16 juillet 1980 pour le cycle moyen (*Arrêté fixant les objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire*, 16 juillet 1980 [*ibid.*, p. 332]), déclinés par cycle et par objectifs et compétences, n'apportent pas de modification majeure sur le fond, en continuant d'alterner des échanges spontanés et des exercices d'entraînement, dont le débat délibératif, pour une maîtrise de l'oral.

avec les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui, une période d'instabilité concernant le statut de l'apprentissage de la langue orale et les seuls programmes à accorder de nouveau à l'oral un rôle fondateur sont ceux de 2002²⁹.

Les programmes de 1985³⁰ apportent des modifications en forme de rupture avec ceux de 1972, qui apparaissent dès leur préambule, lorsqu'ils définissent les apprentissages fondamentaux « lire, écrire, compter », sans mention du *parler* (dans Chervel, 1995, t.3, p. 374). La place accordée à la langue orale est minorée : la libération de la parole de l'enfant dans des échanges spontanés n'est plus recommandée ; la seule maîtrise correcte de la langue est promue dans le cadre d'exercices, qui culminent dans l'exposé, tandis que le débat disparaît (*ibid.*, p. 381). La parole du maître est prise comme modèle et on peut en inférer que c'est en partie en écoutant et en imitant le maître qu'on parvient à une maîtrise de la langue orale : « La parole du maître est claire, bien articulée, correcte ; elle offre aux élèves l'exemple d'une langue simple et juste, car elle leur sert de modèle » (*ibid.*, p. 377). La nature du dialogue pédagogique n'est l'objet d'aucune mention spécifique et il apparaît que les échanges horizontaux ne sont pas préconisés et que c'est l'écrit qui est le vecteur d'acquisition des connaissances.

Ce sont les programmes de 2002 qui accordent de nouveau une place fondatrice à l'oral³¹, à l'instar des programmes de 1972 : « c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter » (cycle 2), tandis que ceux de 2008³² la lui retirent et évacuent les dispositifs d'un apprentissage de l'oral. En 2002, au cycle 2, comme en 1972, la « maîtrise du langage oral » est de nouveau le premier intitulé de l'enseignement du français, renommé cependant « maîtrise du langage et de la langue française », dans l'affirmation d'une dimension transversale, suivi de la lecture et de l'écriture de textes. Le débat de la rubrique « Vivre ensemble » est, à titre de situation spécifique, placé au cœur de

²⁹ *Programmes de l'école primaire*, Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002, MEN.

³⁰ Chevènement J.P., 15 mai 1985, *Programmes et instructions à l'école élémentaire* (dans Chervel, 1995, t.3, p. 373).

³¹ Les programmes de 1995 (Bayrou F., 22 février 1995, *Arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l'école élémentaire* [dans Chervel, 1995, t.3, p. 482]) mentionnent de nouveau la nécessité de l'apprentissage de la langue orale en mettant l'accent sur des exercices de structuration spécifiques, tout en l'articulant à l'apprentissage de la langue écrite (*ibid.*, p. 487).

³² *Programmes de l'école primaire*, Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, MEN.

l'apprentissage du langage oral, aux côtés des dialogues dits « didactiques » entre le maître et les élèves et des échanges spontanés entre eux, qui rythment la vie de classe. Spontanéité et structuration de la langue orale sont donc de nouveau articulés. Le dialogue pédagogique est à la fois vertical et horizontal. Au cycle 3, le domaine dit transversal « maîtrise du langage et de la langue française », est organisé dans un tableau, qui croise des compétences de fin de cycle et les domaines disciplinaires à enseigner et apprendre. Le *parler* y occupe une place fondamentale : « parler, lire, écrire » (*ibid.*). Le dispositif du débat participe de manière privilégiée à construire la maîtrise de la langue orale, en étant décliné en éducation civique, littérature, mathématiques et en sciences expérimentales (cf. *infra*, la section 2 du chapitre).

A l'issue du parcours des programmes officiels de français de 1882 à 2008, on ne peut conclure à l'existence d'une tradition d'un apprentissage de l'oral à l'école élémentaire et d'un dialogue pédagogique horizontal à côté du dialogue vertical entre maître et élèves. Le statut de la langue orale est le plus souvent réduit et inféodé à la maîtrise de la langue écrite. A trente ans d'intervalle, les programmes de 1972 et de 2002 sont les seuls à affirmer le rôle fondateur du langage oral et de son apprentissage et à lui donner forme, sans toutefois parvenir à fonder une tradition. On ne peut donc pas inscrire l'émergence du DP dans une tradition d'apprentissage de l'oral à l'école primaire, qui ne s'est pas constituée.

2. L'émergence contemporaine du débat dans les programmes des disciplines de l'école primaire

En l'absence d'une tradition continue d'enseignement et d'apprentissage de l'oral, à laquelle renvoyer, j'ai examiné si le DP profite d'un effet d'aubaine, pour tenter d'asseoir son existence et sa légitimité, à partir de l'émergence du débat dans les disciplines constituées de l'école primaire, dans le parcours des instructions officielles, à partir des acquis de l'étude des programmes de français, soit l'émergence récente du débat en 2002.

2.1. 2002 ou l'introduction du débat dans les domaines d'activités et disciplines

En effet, il apparaît que c'est seulement dans les programmes de 2002, que le débat émerge significativement. Pour le montrer, je reprends à Husson (2007, p. 16) le relevé qu'il a effectué des occurrences du terme « débat » dans les instructions successives de l'école

primaire de 1985 à 2002, que je complète par le même relevé d'occurrences dans les programmes de 2008³³.

	1985	1995	2002	2008
Occurrence du terme « débat »	0	1	35	6
Nombre total de caractères	85158	104481	449105	176785

1. Tableau : Occurrences du terme « débat » dans les programmes scolaires 1985-2008

A titre de mesure du volume des programmes, Husson donne le nombre total de caractères qui les composent, soit en 2002, 449105 caractères. Ce dénombrement permet de relativiser la présence du mot « débat » dans les différentes instructions officielles. C'est la raison pour laquelle je parle d'une entrée simplement significative du débat dans les programmes de 2002, là où Husson parle d'une « introduction massive de l'idée de débat en tant que dispositif pédagogique » en 2002 par comparaison avec les autres instructions (*ibid.*).

Avec les programmes de 2002, le débat fait son entrée dans les trois cycles de l'école primaire et dans différentes disciplines. Il est inscrit dans différents domaines d'activité et différentes disciplines de l'école primaire dans les instructions officielles de 2002. Il est décliné dans des domaines transversaux ainsi que dans des domaines disciplinaires, en éducation civique, en littérature, en mathématiques, en sciences expérimentales et technologie, en histoire, à titre d'exercice à apprendre et pour apprendre des savoirs et des savoir-faire oraux disciplinaires et aussi transversaux, comme le montre la reprise des éléments du tableau récapitulatif qu'en propose Husson (*ibid.*, p. 17), que j'ai complété avec les données que j'ai construites, selon les mêmes indicateurs, pour les programmes de 2008, qui compte le nombre d'occurrences du terme « débat » dans les instructions officielles (cf. le tableau n°2, à la page suivante).

Avec les programmes de 2002, la place faite au débat est orientée par la prescription d'un dialogue horizontal à côté du dialogue vertical usuel (cf. *infra*, la section 3 de ce chapitre).

³³ J'obtiens le même résultat que A. Destailleur, qui s'est livré à cet exercice (2014, p. 47).

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

	Programmes de 2002			Programmes de 2008		
	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Préambule / Présentation	2			0		
Le langage au cœur des apprentissages / langue française	2	9	Littérature 5 Transversal 2 Obs.réfléchie 0	0	0	Langage oral 4 Lecture 1 Littérature 1
Vivre ensemble	1	3	Education civique 5	0	0	0
Découverte du monde	Mathématiques 0 Découvrir le monde 0		Mathématiques 2 Sc. expérimentales / technologie 1 Histoire 1 Géographie 0	0	0	0
La sensibilité, l'imagination, la création / éducation artistique	0	0	0	0	0	0
Agir avec son corps	0	0	0	0	0	0

2. Tableau : Occurrences du terme « débat » par domaine, par discipline et par cycle

Les programmes de 2008 minorent la place faite au débat, qui disparaît de la majorité des disciplines. Il est seulement maintenu dans le cadre du langage oral et en lecture et littérature au cycle 3.

2.2. Un adossement du DP aux débats prescrits de l'école primaire

A parcourir les recommandations de DP formulées par des chercheurs, il apparaît qu'ils tentent de lui donner une assise et une légitimité institutionnelle, en l'adossant à certains des débats prescrits dans les programmes de 2002.

François Galichet tente de donner une légalité institutionnelle au DP, en l'inscrivant dans le cadre du débat de vie de classe :

En France, les activités philosophiques en classe se sont multipliées dans l'enseignement primaire depuis une dizaine d'années [...]. Depuis la rentrée 2002, une demi-heure hebdomadaire de débat est inscrite à l'emploi du temps de toutes les classes primaires, ce qui lui donne un cadre institutionnel où elle peut se développer en lien avec les autres disciplines (2004, p. 5).

Jacques Chatain et Jean-Charles Pettier situent les pratiques philosophiques dans ce même cadre, en allant jusqu'à faire du débat de vie de classe un outil au service du DP : « En cycle 3 et en SEGPA, le débat est un outil privilégié pour un apprentissage à "visée

philosophique”. Il est par ailleurs maintenant l’objet, selon les Instructions Officielles de février 2002, d’une mise en œuvre hebdomadaire d’une demi-heure en cycle 3 » (2003, p. 37).

Tozzi, à son tour, prétend à une légitimité institutionnelle gagnée par le DP avec les programmes de 2002, à s’ancrer dans le débat de vie de classe et à une légitimité quasiment disciplinaire, appuyée sur l’introduction du débat interprétatif en littérature :

La diffusion fut aussi accélérée avec les *nouveaux programmes du primaire* de 2002 : d’une part parce que le débat était très valorisé dans toutes les disciplines, prenant figure d’activité transversale, et que sa demi-heure hebdomadaire obligatoire donnait un point d’ancrage réglementaire à ces nouvelles pratiques ; d’autre part parce que l’importance donnée, pour la première fois au primaire, au-delà de la lecture, à la littérature, permettait d’articuler les débats d’interprétation sur des textes avec des discussions à visée philosophique (2005, p. 22).

Si les chercheurs, qui sont aussi les promoteurs du DP, cherchent à enraciner le DP dans son articulation aux débats de l’école et des disciplines pour asseoir sa légitimité, encore faut-il préciser que l’institution scolaire y contribue parfois, en étant susceptible d’encourager elle-même l’émergence, sinon du DP, de pratiques philosophiques ou au moins de la réflexion philosophique à l’école primaire.

C’est le cas avec le débat, tel qu’il est prescrit en 2002, en littérature au cycle 3, qui permet à Tozzi d’envisager l’articulation de débats d’interprétation et de DP. Les documents d’application des programmes de 2002 préconisent, à partir du pivot de l’interprétation, des débats sur les enjeux philosophiques des œuvres :

« L’interprétation prend, le plus souvent la forme d’un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d’une ou plusieurs œuvres³⁴ » (2002, p. 6),

ou bien encore :

L’appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l’opportunité d’échanger ses impressions sur les émotions ressenties,

³⁴ *Littérature, cycle 3*, Documents d’application des programmes, 2002, CNDP, p. 6.

d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés (*ibid.*)³⁵.

C'est aussi le cas, plus récemment avec le *Rapport de mission sur l'enseignement de la morale laïque*, remis au ministre de l'éducation nationale en avril 2013, qui a annoncé l'entrée en vigueur d'un enseignement de morale laïque pour la rentrée de septembre 2015. Le rapport préconise un renouvellement des pratiques d'enseignement de l'instruction civique et morale, telles qu'elles sont prévues dans les programmes de 2008 et mises en œuvre dans les classes. La méthode - consistant à « fonder l'enseignement de la morale sur des maximes ou des adages, par trop figés » et dans l'apprentissage de règles - y est condamnée par les rapporteurs, au profit d'un apprentissage dit méthodique, qui diversifie les supports (textes littéraires, films, situations de la vie quotidienne) et les approches langagières (expliquer, argumenter, exprimer ses émotions, ses désaccords) (2013, p. 34). La diversité des méthodes est prônée pour la « formation du jugement moral », qui prévoit la mise en œuvre d'études de cas, de dilemmes moraux, la discussion et le débat argumenté. C'est dans ce cadre que la « discussion à visée philosophique » est convoquée, à titre de méthode que les enseignants peuvent mettre en œuvre (*ibid.*, p. 35). Est envisagée une légitimation du DP, défini en tant que méthode pédagogique, propre à assurer la formation du jugement moral, ce qui lui conférerait une assise spécifique au sein de l'école. Cette référence au DP est reprise dans les orientations adressées au Conseil supérieur des programmes, chargé, entre autres tâches, de redéfinir les approches pédagogiques pour l'école primaire, dont les conditions sont ainsi définies :

Une pluralité de méthodes, d'approches et de supports. Il est rare qu'une séquence d'enseignement mobilise une seule méthode ; la plupart recourent, par exemple, à la méthode des dilemmes moraux, mais aussi à certains éléments de la discussion à visée philosophique » (*ibid.*, p. 43).

On remarquera que la spécificité de la conception du DP, déployée dans ce rapport, est d'être exprimée en termes pédagogiques et non dans les termes d'une discipline spécifique. L'institution scolaire semble en passe d'ouvrir ses portes au DP.

³⁵ On se reportera au chapitre 7, section 3 de la troisième partie pour une étude détaillée des frontières entre le DP et le débat en littérature.

3. L'émergence du débat dans les disciplines comme renouvellement des pratiques d'enseignement

Si les programmes scolaires de 2002 accordent une place significative au débat, qui profite aux promoteurs du DP, on peut considérer que ces programmes, dans leur construction, se font l'écho d'un mouvement qui s'est amorcé à la fin des années 1980 et dans les années 1990 dans les didactiques des disciplines, objet de mon attention désormais. Deux analyses permettent de rendre compte de cette amorce.

La première est empruntée à Nonnon (1999, 2011), qui indique que les préoccupations pour l'oral dans les recherches didactiques et les discours institutionnels ressurgissent chaque fois que l'école subit les effets d'une crise sociale et qu'elle doute de son efficacité : crainte d'une fracture sociale, de la montée de communautarismes en lien avec l'échec scolaire facteur de ségrégation sociale remettent au cœur des discours publics la nécessité d'une intégration par l'école : « L'éducation à la parole, notamment l'apprentissage de l'argumentation et du débat, apparaît alors au premier plan corollairement au discours sur la citoyenneté » (Nonnon, 2011, p. 187). Il est attendu de l'oral qu'il remplisse une mission de socialisation et une « mission de développement des capacités de jugement et de raisonnement en commun nécessaires aux apprentissages scolaires et à leurs nouvelles ambitions (résolution de problèmes, interprétation, ...) » (*ibid.*).

La seconde consiste, pour moi, à considérer que dans un certain nombre de disciplines, la promotion du débat s'inscrit dans la perspective ou la tentative d'un renouvellement des pratiques d'enseignement, à partir des espaces de la recherche didactique disciplinaire et/ou des recommandations par discipline, lorsque parfois ces espaces se mêlent. Destailleur montre d'ailleurs que la promotion du débat est une tentative des disciplines scolaires de se renouveler, qu'il s'agit de « reconfigurations disciplinaires (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007), entendues comme de nouvelles actualisations des disciplines », un « enjeu épistémologique majeur » pour elles (Destailleur, 2014, p. 48).

3.1. L'émergence du débat dans les sciences

C'est au cours des années 1980 que le débat est devenu une préoccupation pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences en classe, dans des recherches didactiques. Destailleur parle d'une « entreprise de rénovation de la discipline scolaire *sciences* » (2014, p. 54), là où je parlerai d'une rénovation de l'enseignement des sciences.

Avec l'introduction du débat et de la validation sociale de la construction des savoirs, les pratiques d'enseignement des sciences se renouvellent en renouvelant leur référence : « Ce n'est plus seulement l'activité du scientifique dans ses différents aspects qu'on se propose de transposer à l'école mais bien le fonctionnement d'une communauté scientifique avec ses mécanismes de communication et de validation » (Bisault, 2008, p. 154).

Giordan a d'abord souligné l'importance de la discussion entre élèves pour la construction des savoirs (1983, p. 106) et ce sont les travaux de Johsua et Dupin (1989), qui ont introduit le terme et la préconisation du « débat scientifique dans la classe », dans le cadre d'une recherche, consacrée à l'enseignement de la physique dans l'enseignement secondaire, au collège. Une rénovation de cet enseignement est alors en jeu, au travers de quatre modifications de l'enseignement des sciences : introduire une physique explicative plutôt que descriptive, faire une place au raisonnement hypothético-déductif impliquant de réduire partiellement la part de l'expérimental, modifier par suite le mode de débat dans la classe pour qu'une plus grande place soit faite à la confrontation entre élèves, modifier les contenus d'évaluation (Johsua, Dupin, 1989, p. 40).

Parler de « débat scientifique dans la classe » signifie qu'il est question de « transposer certains aspects de l'activité des chercheurs à l'école », dans une « reconstruction à des fins scolaires » (Bisault, 2008, p. 153). Le « débat entre pairs », s'il n'est pas l'exercice exclusif en sciences, est considéré comme une voie privilégiée pour une construction sociale du savoir, dans le cadre d'une transposition, où est en jeu une connaissance et une appropriation de savoirs déjà établis, non pas leur construction culturelle, comme c'est le cas pour la communauté des savants (Johsua, Dupin, 1981, p. 97).

A partir de la prise en compte des travaux qui montrent que la connaissance est un processus social (Doise et Mugny, 1981, Perret-Clermont, 1981, Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, 1981), la confrontation entre élèves est appelée à se substituer aux classiques rapports entre maître et élèves du cours dialogué (Orange, Fourneau, Bourbigot, 2001). Plus précisément, Joshua et Dupin décrivent trois modalités d'interaction en classe de sciences : le débat entre pairs, sans intervention du professeur, le type intermédiaire où « les élèves débattent entre eux, mais par l'entremise du professeur », où le professeur garde la maîtrise du déroulement du débat, tandis que la gestion des contenus relève de la confrontation entre élèves, enfin le débat entre le professeur et la classe, prise comme un tout, où le professeur pose des questions et sélectionne les réponses qu'il juge pertinentes pour l'avancée de la leçon (Joshua, Dupin, 1981, p. 97). Ce dernier débat consiste dans un cours dialogué, soit le mode du dialogue pédagogique traditionnel vertical, d'ailleurs attendu des élèves en classe par routine. Les chercheurs signalent qu'il a fallu un apprentissage des autres modes de débats pour parvenir à les mettre en œuvre, au cours de la recherche menée. En termes de résultats, limités à cette expérimentation, c'est le deuxième mode de débat qu'ils retiennent finalement pour son efficacité, qui articule maîtrise de l'enseignant et confrontation des élèves entre eux.

De manière générale, dans ces travaux et d'autres plus récents, la notion de confrontation est essentielle et elle est à prendre en un sens large, afin d'« éviter de penser le débat scientifique comme une opposition » (Orange, Fourneau, Bourbigot, 2001, p. 114) :

« Celui-ci renvoie en fait à toutes les situations où des élèves peuvent développer des idées et s'engager intellectuellement, sous le contrôle critique des pairs, en référence ou non à des observations ou des expériences » (*ibid.*).

Le développement des idées couvre aussi bien l'opposition de deux idées adverses défendues par des individus ou des groupes différents, pour les rejeter ou pour les faire avancer, que la discussion d'idées communes pour les faire avancer (*ibid.*). Ce n'est donc pas une dimension agonistique, qui prévaut dans le débat scientifique, mais plutôt la place accordée à la « communication scientifique » transposée, en référence aux pratiques sociales des communautés scientifiques, qui la valorisent à tous les moments de la recherche : « Enregistrer et diffuser l'information, échanger les points de vue, valider les connaissances nouvelles et capitaliser le savoir sur un sujet donné (De La Vega 2000) » (Bisault, 2008, p. 158).

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Du secondaire au primaire, la valorisation du débat dans l'enseignement des sciences est passée par le lancement d'une action en 1995 par l'Académie des sciences à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique en 1992, *La main à la pâte*³⁶, dans la visée d'un renouvellement des pratiques d'enseignement des sciences en école primaire, après la leçon de choses (Kahn, 2002) et les activités d'éveil. Parmi les principes directeurs formulés en 1998, on préconise que les « élèves argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances », une large place étant faite à l'échange oral autour d'observations, d'hypothèses, d'expériences et d'explications. Ces préconisations s'inscrivent dans la perspective d'un débat scientifique scolaire construit en référence aux pratiques sociales des communautés scientifiques, qu'on peut de nouveau mettre en parallèle avec les constats de Bisault, à partir des études de Latour et Woolgar (1988) :

Les pratiques langagières sont un élément constitutif du fonctionnement d'une communauté scientifique : elles interviennent à tous les niveaux et à toutes les étapes de la recherche dans le processus d'élaboration collective des savoirs scientifiques. Elles montrent aussi les enjeux argumentatifs liés à l'élaboration et à la validation sociales des connaissances au sein d'une communauté de chercheurs (Bisault, 2008, p. 158).

Une dimension proprement disciplinaire des pratiques langagières est en jeu, dans la création d'une communauté discursive disciplinaire scolaire dans des manières d'agir, penser, parler spécifiques (Bernié, 2002), à côté de laquelle une dimension transversale citoyenne apparaît en 1998, puisque le « débat scientifique peut former au débat citoyen », l'élève y apprenant à argumenter son point de vue, à « écouter les autres, à travailler pour un but commun ».

Le débat scientifique est donc valorisé, en tant que dispositif, qui renouvelle des pratiques d'enseignement, à mettre en jeu des échanges oraux verticaux et horizontaux, qui consistent dans des discussions moins agonistiques que collaboratives, dans une confrontation prise eu sens large, où les élèves raisonnent, argumentent et construisent en commun

³⁶ A consulter sur le site www.fondation-lamap.org/fr (dernière consultation le 10 mars 2015).

l'appropriation de connaissances, en référence aux pratiques sociales des communautés scientifiques.

3.2. L'émergence du débat en mathématiques

Brousseau (1986) a ouvert la voie au débat dans l'enseignement des mathématiques, sans le thématiser comme tel, en considérant que trouver de bonnes questions est aussi essentiel que résoudre des problèmes, en s'appuyant sur la référence aux pratiques de la communauté scientifique : « Le professeur doit donc simuler dans sa classe une micro société scientifique s'il veut que les connaissances soient des moyens économiques pour poser de bonnes questions et pour trancher des débats » (1986, p. 38). C'est dans l'enseignement universitaire que l'introduction du débat est thématisée, au nom d'une compréhension réelle des mathématiques de la part de l'étudiant (Legrand, 1988), qui implique d'éprouver le « doute scientifique », le « sens de la preuve », le goût de la démonstration et d'apparenter les modalités d'enseignement à celles d'une « communauté scientifique » (Legrand, 1996). Destailleur, à partir des travaux de Legrand, affirme que la référence à la communauté scientifique donne à penser que la « notion de débat est constitutive d'une posture de mathématicien que la discipline mathématique aurait à faire développer chez les élèves » et fait apparaître l'enjeu épistémologique pour la discipline de l'introduction du débat : « Ainsi le débat est un élément constitutif de la discipline. En ce sens la scolarisation du débat permet de renforcer les enjeux de la discipline, et au-delà de voir dans les mathématiques une “manière de penser le monde” (Legrand, 1996, p. 248) » (Destailleur, 2014, p. 53).

Le débat est ensuite placé au cœur de l'enseignement secondaire, dans le cadre de travaux consacrés aux « problèmes ouverts » (Arsac *et alii*, 1988). Fabre (1999) qui les présente, explique que les démarches didactique et pédagogique y afférant, prévoient une modification du rôle traditionnel de l'enseignant, qui n'apporte pas de réponse, renvoie la question à l'élève et au groupe, dans les différentes phases de traitement du problème. Le débat a lieu lors de la synthèse collective des travaux, avec exposition des conjectures, élimination des conjectures fausses, démarche de preuve. Le rôle de l'enseignant se limite à l'animation du débat, sans intervention sur le fond :

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Dans cette phase, le professeur préside la séance dont la référence est le débat scientifique : il s'agit d'instaurer une véritable discussion où les procédures de réfutation et de démonstration prennent un sens fonctionnel. Il est donc essentiel que le professeur n'en fasse pas son affaire propre mais qu'il se borne à organiser, réguler le débat : émettre des encouragements, mettre en doute des propositions fausses mais admises par tous, donner des pistes et enfin faire le bilan. Les concepteurs de la méthode insistent beaucoup sur cette phase qui donne sens à l'ensemble de la démarche. Il doit y avoir « du grain à moudre », le débat doit constituer un enjeu véritable (Fabre, 1999, p. 89).

On peut dire que le professeur garde la maîtrise du déroulement du débat, tandis que la gestion des contenus relève de la confrontation entre élèves. La référence au conflit sociocognitif propice à l'acquisition de connaissances fonde le recours au débat et l'importance qui lui est accordée.

Pour l'école primaire, les travaux de l'équipe ERMEL en mettant au cœur de l'enseignement des mathématiques les problèmes ouverts (Perrin, p. 9) promeuvent à leur tour le débat :

Les échanges dans les groupes ou lors des mises en commun sont ici décisifs, pour faire des choix, pour discuter et critiquer ces choix, pour y renoncer, pour en faire de nouveaux...mais aussi pour les justifier, pour essayer de comprendre les raisons qui font qu'un choix n'était pas bon et qu'un autre était plus judicieux. Autrement dit, les moments de débats (en groupe ou collectifs) sont essentiels, et d'autant plus efficaces qu'ils permettent d'aborder aussi bien la question du comment (Que faire ?) que celle du pourquoi (pourquoi ça permet ou non de réussir ?) (Charnay, p. 23).

Le rôle de l'enseignant est directement repris aux travaux d'Arsac *et alii*, dans la critique commune de la coutume dialoguée (*ibid.*, p. 25).

Le débat mathématique est donc valorisé, en tant que dispositif, qui renouvelle des pratiques d'enseignement, dans la transformation de la classe en une communauté scientifique. Destailleur (2014, p. 53) note que les programmes de 2002 pour l'école primaire parlent même de « communauté mathématique ». Cela signifie s'appuyer sur les pratiques sociales des communautés de mathématiciens et créer une communauté discursive disciplinaire, dans la mise en jeu de manières d'agir, parler, penser spécifiques (Bernié, 2002), la mise en jeu d'échanges horizontaux, qui consistent dans des discussions, qui reposent sur

des confrontations au sens large, par lesquelles les élèves traitent des conjectures en commun et construisent des connaissances et où le rôle de l'enseignant se limite à l'animation du débat.

3.3. L'émergence du débat en littérature

Les travaux d'Ana Dias (2010) ont éclairé l'émergence du débat en littérature à école primaire. L'auteure la situe dans les années 2000, « une autre période de configuration de la lecture et de la littérature qui prône l'interaction entre pairs pour résoudre les problèmes de compréhension-interprétation du texte littéraire et accentuent la construction d'une culture littéraire et commune » (2010, p.57). A la suite des travaux de Dias, Destailleur rend compte des modifications engagées, en termes épistémologiques : « Le débat en lecture-littérature s'impose donc à l'école en 2002 comme une modalité disciplinaire de construction de contenus et, ce faisant, amène un renouvellement des pratiques d'enseignement liées à la discipline *lecture-littérature* ». L'émergence du débat a le sens d'un renouvellement des pratiques de la lecture et de la littérature, dont deux approches didactiques sont lanceuses³⁷.

Les travaux de Dabène et Quet (1999) visent à renouveler la « leçon de lecture » au collège, dans la lecture d'extraits de textes littéraires, par l'introduction d'une discussion ouverte, qui favorise les confrontations d'interprétations et finalement la compréhension, avec une modification du rôle de l'enseignant :

Une discussion plus ouverte sur le sens des textes et sur leur intérêt permettrait, sans démagogie, une explicitation des critères sociaux et institutionnels et favoriserait une exposition de la relation privée de chaque lecteur à chaque texte. En même temps qu'elle suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole de l'interprétation par le maître, cette problématisation des écrits ne consacre pas une dispersion totale des interprétations. Au contraire, parce qu'elle favorise les confrontations, elle incite à une hiérarchisation des possibles, elle organise une réflexion sur la compréhension et les limites de l'interprétation par la construction collective d'outils interprétatifs » (Dabène, Quet, 1999, p. 115).

³⁷ Une présentation détaillée du genre est effectuée dans le chapitre 7 de la partie 3, consacré aux frontières du DP, section 3. On se reportera aux travaux de Dias, à propos des références théoriques qui amènent aux formalisations du débat en littérature à l'école primaire et qui datent des années 1970 (Dias, 2010, p. 82).

Les échanges horizontaux sont valorisés dans la destitution de l'enseignant comme source exclusive du sens et dans l'adoption de la confrontation entre élèves, pour une construction collective du sens.

Les travaux de Tauveron (1999, 2001, 2002) sont consacrés spécifiquement à l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire. Les échanges oraux sont valorisés pour « parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes », « proliférants », ouverts à une pluralité d'interprétations (Tauveron (dir.), 2002, p. 160). Le questionnement magistral attendu à l'issue de la lecture d'un texte se caractérise par sa discrétion, afin de permettre la résolution en commun et pour soi des difficultés de compréhension et d'interprétation, dans des échanges horizontaux, l'enseignant demeurant le garant de la validation du sens en dernier ressort, en renvoi aux « droits du texte » dans une conception inspirée de U. Eco.

La remise en cause des seuls échanges verticaux rejoint aussi un « intérêt nouveau que les didacticiens portent à la conversation littéraire, en se référant parfois explicitement aux salons littéraires », c'est-à-dire un intérêt pour une parole non experte et d'horizons divers, ce que Dias interprète comme un rejet de la référence à la « critique littéraire » pour le premier degré, une centration sur la réception et le discours sur elle, sans pour autant qu'elle considère le débat en littérature comme sa scolarisation (Dias, 2010, p. 72) : la parole scolaire est normée et s'apprend et l'école codifie la conversation autour des textes littéraires (*ibid.*, p. 76).

Dans tous les cas, un renouvellement des pratiques est engagé, dans la valorisation des échanges horizontaux, comme confrontation au service d'une construction collective de la compréhension ou de l'interprétation des textes et dans l'éventuelle référence à la parole non initiée des pratiques sociales de la conversation littéraire.

3.4. L'émergence du débat en éducation civique

La formation d'un citoyen éclairé, capable de participer aux affaires publiques, est au cœur des préoccupations de l'école depuis le XVIII^e siècle. Le projet des républicains des années 1880 aboutit à faire de l'instruction civique et morale la première discipline scolaire de

l'école primaire. Si une place est accordée à la parole de l'élève dans les instructions de 1882 sous forme d'« entretiens familiers », il s'agit d'échanges d'idées entre le maître et les élèves, tels que les échanges verticaux demeurent la norme, dont le maître a l'initiative et la maîtrise. C'est encore le cas dans les instructions de 1923, lorsque des « causeries très simples » sont introduites pour l'enseignement de la morale, en section préparatoire exclusivement. On peut dire que pas davantage qu'en français ne s'est instituée une tradition de l'oral.

Audigier a montré que la discipline se caractérise par une certaine instabilité historiquement. Du point de vue de sa présence dans le système scolaire, si elle a été introduite en 1882 à l'école primaire, elle ne l'a été dans le secondaire qu'en 1945. Elle disparaît, en tant que discipline autonome, des enseignements primaire et secondaire dans les années 70, pour être réintroduite en 1985, à l'école primaire et au collège (Audigier, 2002, p.13). C'est finalement avec la création de l'Education Civique Juridique et Sociale (ECJS) dans les programmes du lycée en 1998³⁸, que le débat est introduit, désigné « débat argumenté », à titre de « méthode privilégiée mais non exclusive »³⁹. Il porte sur des thèmes et des valeurs liés à la citoyenneté, objets d'argumentaires construits et discutés. Pour le collège, c'est un débat de vie de classe qui est instauré en 1999, à côté des cours réservés à l'éducation civique. C'est un schéma comparable à celui du collège qui gouverne l'introduction du débat dans les programmes de 2002 pour l'école primaire. Le débat de vie de classe est introduit, mais il n'est pas l'exercice exclusif de cet enseignement. Au cycle 3, il prend place à côté d'une heure d'éducation civique hebdomadaire, répartie dans les différents champs disciplinaires.

Sur ce point, j'emprunte à Foray l'analyse de l'une des confusions, dont il estime que le projet scolaire d'éducation des citoyens est porteur : d'un côté on affirme que toutes les activités scolaires devraient y participer ; d'un autre côté les pratiques, en classe, qui y sont consacrées sont vraisemblablement plus rares qu'on ne le dit, la priorité étant donnée aux apprentissages intellectuels et à l'utilité sociale des études. En dernier ressort, cette confusion s'explique par une hésitation entre deux conceptions : celle qui veut que des activités

³⁸ B.O. hors-série n°5 du 5 août 1999, MEN.

³⁹ B.O. n°3 du 30 août 2001, MEN.

spécifiques soient consacrées à cette éducation et celle qui soutient que c'est l'ensemble de la scolarité qui y contribue (2008, p. 184).

Dans les programmes de 2002, le débat désigne une discussion entre élèves, selon des règles et un fonctionnement ritualisé, sur un problème à résoudre ou une décision à prendre. Le débat de vie de classe paraît directement inspiré de la technique Freinet du « conseil coopératif » et du « conseil de classe » de la pédagogie institutionnelle⁴⁰, qui prétendent mettre en question le fonctionnement autocratique de l'école et la dimension verticale du dialogue pédagogique. Destailleur voit dans l'introduction du débat en éducation civique un « enjeu de construction de contenus », où il s'agit à la fois de « construire des contenus disciplinaires » et où il est aussi « constitué comme un contenu visé » (2014, p. 50). Effectivement, tel qu'il est envisagé, le débat est à la fois un objet à apprendre et un outil d'apprentissage, selon une triple orientation : apprendre à débattre, faire l'apprentissage des règles et des valeurs de la vie collective, comme espace de contraintes et de liberté bien compris, apprendre à réguler les conflits, l'ensemble s'inscrivant dans la finalité de formation du citoyen. Dans l'apprentissage du débat, la mise en pratique par les élèves d'une communication réglée avec ordre du jour, présidence de séance, compte-rendu, distribution et circulation de la parole, est en jeu. Est attendue des élèves une participation aux discussions et aux décisions, c'est-à-dire un engagement de leur part, à l'image de celui du citoyen actif. L'apprentissage de valeurs, dans la pratique même du débat, est également en jeu : le respect de l'autre, au travers du respect de sa parole et de son écoute, en situation. Cet apprentissage est d'ordre comportemental, c'est-à-dire que le dispositif met en jeu des valeurs et réclame leur mise en pratique.

L'analyse de l'introduction du débat montre qu'elle est en réalité frappée de dualité. Certes, cette introduction marque la volonté de la discipline de construire des contenus propres et la volonté de l'institution d'un renouvellement des pratiques d'enseignement, en ouvrant un espace de discussion et de régulation collective (Audigier, 2002, p.5). De ce dernier point de vue, elle est « une chance pour faire évoluer la forme scolaire », mais d'un

⁴⁰ On se reportera au chapitre 6 de la troisième partie, section 4, pour une description de ces conseils.

autre point de vue, la forme scolaire « constitue une puissante machine pour récupérer cette éducation et la remettre dans ses ornières habituelles » (*ibid.*, p.14), notamment à être au service de l'intériorisation de normes et de comportements, qui ne souffrent pas la discussion.

3.5. Le débat en histoire

Si une occurrence du terme « débat » est repérable dans les programmes de 2002 en histoire, cependant à suivre Allieu-Mary et Tutiaux-Guyon (2002), les pratiques scolaires habituelles l'excluent de l'enseignement et de l'apprentissage de la discipline. Le cours dialogué demeure le format de la communication scolaire et concourt à la « production d'un texte de vérité », qui vise à exclure l'erreur, « maintenir l'ordre collectif, l'adhésion au savoir scolaire », présenté comme vérité historique enseignée (2002, p. 35), dans une naturalisation, qui relève d'une confusion entre « histoire et passé, réalité et représentation, interprétation et restitution » (*ibid.*). Introduire le débat consisterait pour les auteurs dans un profond renouvellement de la discipline scolaire, alors que les pratiques sociales de référence sont déjà traversées de débats historiographiques, sociaux et politiques, qui mettent les savoirs en débat. Il semble qu'une séparation est maintenue entre l'histoire telle qu'elle est construite dans le champ de la recherche, des laboratoires, des séminaires (Rebiffé, Le Bourgeois, 2005) et l'histoire dans la classe. Aussi Allieu-Mary et Tutiaux-Guyon formulent-elles un vœu, plus qu'une réalité :

Un nouveau paradigme scolaire est peut-être en train d'émerger : une classe, espace d'élaboration collective de savoirs, des élèves amenés à se penser dialogiquement entre individu et sujet social, à travailler la tension entre valeurs personnelles et projet collectif, à concevoir les savoirs reconnus et stabilisés comme porteurs des questions qui les produisent. L'enseignant ne serait plus alors le détenteur de la vérité, mais le passeur d'une posture de questionnement sur le monde. Il pourrait prendre le risque de débats où les savoirs et les conditions de leur élaboration seraient interrogés, y compris sur les valeurs qui les traversent » (2002, p. 36).

A une figure du maître, seule détentrice du savoir se substituerait son élaboration dans des échanges collectifs, destituant aussi l'enseignant de la maîtrise totale du dialogue.

4. L'émergence du débat scolaire comme émergence de genres disciplinaires

On peut dire que l'émergence du DP à l'école primaire se produit alors même qu'un mouvement est en marche dans les divers espaces qui sont liés à la construction des disciplines scolaires, et que ces espaces œuvrent à un renouvellement des pratiques d'enseignement avec l'introduction du débat, dans la perspective pour les disciplines scolaires de se renouveler, ce que Destailleur a nommé un « enjeu épistémologique majeur » pour elles (2014, p. 48).

L'introduction du débat dans les disciplines renvoie à des conceptions épistémologiques spécifiques à chacune, à des activités discursives spécifiques, à des savoirs spécifiques, qui en définissent la mise en œuvre et renvoie à la modification des conceptions concernant la transmission et l'acquisition du savoir, du sens ou des valeurs, dans la perspective d'une construction sociale à l'école - dans les limites de l'acquisition de savoirs déjà établis dans les sciences, des « droits du texte » en littérature, de valeurs déjà là en éducation civique. Elle repose conjointement sur la modification de la place de l'enseignant et de la nature des échanges au sein de la classe avec la promotion d'échanges entre élèves, à côté des seuls échanges verticaux, dont l'enseignant a ordinairement l'initiative et la maîtrise.

Ce qui est caractéristique de l'émergence du débat scolaire en France, c'est qu'il s'enracine dans les disciplines et par discipline (en tenant au moins provisoirement l'éducation civique pour une discipline, même si on peut aussi la tenir pour un enseignement). Je veux dire par là que le débat émerge à l'école comme débat disciplinaire, ni simplement scolaire ni transversal, quels que soient les espaces considérés. C'est, pour partie, ce constat qui donne sens à la démarche que j'ai adoptée, qui consiste à interroger le DP à titre de débat disciplinaire dans la suite (cf. *infra* la deuxième partie), c'est-à-dire à interroger sa construction comme construction disciplinaire, à interroger son identité disciplinaire.

Ici, le terme « débat » désigne spécifiquement des pratiques de la sphère scolaire, en entendant par là un type d'interactions quelque peu distant de ceux de la « conversation » ou de la « discussion », même si tous ces types ont en commun de se caractériser par un rapport de places symétrique (Vion, 1992, p. 134). J'emprunte à Garcia (1980), à Vion (1992) et à

Kerbrat-Orecchioni (1990) quelques éléments des distinctions qu'ils opèrent entre ces genres du discours pour spécifier le débat. Vion fait de la conversation et de la discussion les types les plus probables d'interaction dans une rencontre sociale - c'est-à-dire non spécifiquement scolaire - et des piliers de la communication et de la vie sociale. La conversation a pour objet d'entretenir les liens sociaux et la cohésion, selon un fonctionnement dans un cadre informel (Vion, 1992, p. 135), en étant centrée sur le contact, l'interaction personnelle (Garcia, 1980, p. 101). Dans la discussion, l'attention aux contenus échangés a davantage de poids et elle consiste dans l'expression des divergences de points de vue (*ibid.*), selon un fonctionnement dans un cadre indifféremment informel ou formel, c'est-à-dire sans ou avec des règles de prise de parole, des objectifs et des thèmes définis (Vion, 1992, p. 137). C'est dans le cas d'un fonctionnement formel que la discussion s'apparente au débat, qui repose toujours sur un fonctionnement strict et ritualisé. Dans la pratique scolaire, il y a même un certain chevauchement des genres de la discussion et du débat selon Garcia (1980, p. 95). Pour définir le débat, sans les ignorer, je tiens à distance les analogies avec la compétition, la boxe, le duel, la présentation du débat comme « version moderne du mythe médiéval du tournoi » et sa caractérisation par l'existence d'un public (Vion, 1992, p. 138), autant de traits caractéristiques de pratiques sociales du débat, qui ne correspondent pas aux spécificités de la construction du débat dans le monde scolaire, sauf à abolir les frontières, la séparation historique entre l'espace social et l'espace scolaire, caractéristique de la constitution elle-même historique d'une forme scolaire (Vincent, 1980). J'entends par débat, un échange discipliné qui admet la confrontation ou encore : « Une discussion plus organisée, moins informelle : il s'agit encore d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier, mais qui se déroule dans un cadre » établi à l'avance (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 118), où sont établis par exemple le nombre de participants, la durée, la désignation éventuelle d'un modérateur, un éventuel ordre des interventions. De concert avec les formalisations qui sont proposées dans les disciplines de l'école, je ne retiens pas la dimension agonistique comme une caractéristique essentielle ou déterminante du débat, sans pour autant exclure la possibilité de la controverse, mais je définis finalement le débat : une discussion ritualisée, dans un cadre préétabli et formel, qui admet et même favorise des échanges horizontaux à côté d'échanges verticaux, qui porte sur des idées (notions, concepts, hypothèses, conjectures, arguments, valeurs, ...) qui font l'objet d'un examen en commun, sur le mode de la coopération et/ou de la confrontation, qu'il s'agisse de les adopter, de les critiquer, de les

abandonner, de les rectifier, de les enrichir, de les déplacer, en vue de la construction de savoirs, de sens, de valeurs, selon les disciplines.

En renvoi aux constructions disciplinaires qui en sont faites dès son émergence et qui en sont caractéristiques (Bernié, 2002, Jaubert, Rebière, Pujo, 2010), le débat a le statut de *genre disciplinaire*, par emprunt initialement de la notion de genre à Bakhtine (1984) et en considérant qu'à l'école, on travaille sur des genres, qui sont des médiations, par rapport aux pratiques des communautés discursives sociales de référence (Bernié, 2002).

En effet, on peut considérer qu'à l'école on travaille sur des genres, si on admet en premier lieu avec Bakhtine que chaque sphère de l'échange humain élabore des genres du discours : « Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours* » (1984, p. 265), qui peuvent être considérés comme des produits de la culture. Bakhtine pose que les genres du discours rendent possibles l'échange verbal, son fonctionnement, la compréhension mutuelle : « Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en n'avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (*ibid.*, p. 285). Dans cette perspective, les genres du discours sont des « outils culturels » qui fondent la communication à l'école comme ailleurs (Dolz et Schneuwly, 1997)⁴¹.

Cependant, là où il y a une spécificité de l'école, dans la mise en jeu de genres du discours, c'est dans sa capacité à introduire des genres, en vertu de ses missions, ce qui porte à affirmer que « toute introduction d'un genre à l'école est le résultat d'une décision didactique visant des objectifs précis d'apprentissage » (Schneuwly, Dolz, 1997, p. 33). Le parcours effectué dans la section précédente des espaces de formalisation du débat dans les

⁴¹ Dans la perspective de Dolz et Schneuwly (1997), qui se réclament de Vygotski, on peut considérer que les genres du discours sont des outils culturels externes qui fondent la communication à l'école comme ailleurs et qui sont disponibles à l'appropriation. Ils sont aussi des outils psychologiques, qui permettent le développement des fonctions psychiques supérieures individuelles, lorsqu'ils sont le fruit d'une intériorisation des significations qu'ils véhiculent, à partir des activités engagées dans leur usage.

disciplines l'a montré (cf. *supra*, la section 3 de ce chapitre) : dans tous les cas, il s'agit avec l'introduction du débat de renouveler les pratiques d'enseignement de la discipline, selon des objectifs d'apprentissage fixés et déplacés. Et on peut rappeler, à titre d'exemple, la précaution formulée par Johsua et Dupin pour le débat scientifique : le débat scolaire entre pairs est considéré comme une voie privilégiée pour une construction sociale du savoir, où est en jeu une connaissance de savoirs déjà établis, non pas leur construction culturelle, comme c'est le cas pour la communauté des savants, qui en est une référence (Johsua, Dupin, 1981, p. 97). Le genre scolaire modélisé et pratiqué est spécifique du champ disciplinaire où il s'origine et où il puise ses visées : s'il s'agit dans le débat scientifique de construire la connaissance de savoirs déjà établis, il s'agit dans le débat littéraire de construire le sens d'un texte, dans la limite de ses droits. Les travaux de Jaubert, Rebière, Pujo (2010) montrent, dans la comparaison d'une séquence de sciences avec une séquence de littérature au cycle 3, à l'analyse des interactions, que l'ancrage disciplinaire les spécifie, du point de vue des objets du discours construits, des positions énonciatives adoptées, des valeurs convoquées. C'est ainsi qu'on peut parler de communautés discursives scolaires disciplinaires spécifiques (Jaubert, Rebière, Pujo, 2010, p. 14), qui mettent en jeu des « manières d'agir-parler-penser » disciplinaires spécifiques (Bernié, 2002, p. 79), ces communautés discursives scolaires étant la fictionnalisation ou la reconstruction des communautés discursives sociales de référence, par et dans la médiation de genres discursifs, qui jouent à titre d'intermédiaires par rapport aux pratiques sociales.

C'est à la lumière de la perspective qui a fait apparaître l'enracinement disciplinaire du débat dans les différentes disciplines qui lui accordent un statut, que j'ai interrogé l'émergence et les constructions du DP. Ma reconstruction des pratiques orales philosophiques sous le nom de *débat philosophique* ne cherche donc pas à adhérer ou à être conforme aux discours qui construisent ces pratiques, mais à les questionner et le choix de ce nom me permet de m'associer aux recherches didactiques, qui pensent des formalisations du débat scolaire, comme genre disciplinaire à l'école, pour mener mon étude.

Conclusion du chapitre 1

Dans la perspective de rendre compte de l'émergence du DP, il est apparu, à l'examen des instructions officielles de l'enseignement du français depuis la rénovation de l'enseignement des années 1880, que celui-ci ne s'inscrit pas dans une tradition continue d'apprentissage de l'oral, de débat et de dialogue pédagogique vertical et horizontal prôné, puisqu'elle n'existe pas dans l'école primaire section 1). Il est plus pertinent de considérer que le DP a tenté de profiter du mouvement d'ouverture de l'école à un enseignement de l'oral et d'une relative inscription du débat dans plusieurs domaines et disciplines de l'école et dans les programmes de 2002. La consultation de recommandations du DP montre qu'il tente de se faire une place légitime à l'école, de manière opportuniste, en forme de légalité institutionnelle, en tentant de s'articuler aux débats prescrits à l'école primaire. L'institution scolaire l'y incite parfois, comme c'est le cas pour la littérature au cycle 3 ou pour les préconisations des méthodes d'enseignement de la morale laïque pour la rentrée scolaire 2015 (section 2).

Ce qui est caractéristique du débat en France dans les années 1990, c'est qu'il émerge en tant que débat disciplinaire, ni simplement scolaire ni transversal (à considérer l'éducation civique comme une discipline, même si elle peut être considérée comme un enseignement), dans les différents espaces considérés (section 3). C'est ce constat qui donne sens à la démarche que j'ai adoptée, qui consiste à interroger le DP à titre de débat disciplinaire, à interroger sa construction à l'horizon de la construction d'une discipline (cf. *infra*, la deuxième partie).

Chapitre 2. L'émergence du DP à la lumière des difficultés autour d'un renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie.

Pour poursuivre la mise en lumière de l'émergence du genre DP à l'école primaire actuelle⁴² et de sa construction, parmi les champs à parcourir, celui des pratiques scolaires de l'enseignement de la philosophie, donc des pratiques en classes terminales, m'a paru incontournable. En effet, si d'un côté le DP peut être isolé, en faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'une pratique spécifiquement construite pour l'école primaire par ses promoteurs, pour être analysé dans le cadre d'une approche spécifique à cette école, à ses enseignements et à ses apprentissages, d'un autre côté il n'en reste pas moins qu'immanquablement l'évocation de pratiques philosophiques dans l'enseignement primaire fait écho à celle de pratiques scolaires existantes, celles de l'enseignement secondaire, avec la question, pour les premières, soit d'y trouver une assise soit d'en démentir la possibilité. Si mon intention n'est pas de présupposer par excès un lien entre le DP et des pratiques scolaires existantes ou renouvelées de la philosophie, dans la négation des spécificités des enseignements de l'école primaire, elle n'est pas non plus de minorer l'hypothèse d'un tel lien. Qu'on se tourne vers des pratiques universitaires, des pratiques scolaires en terminale ou avant, des pratiques scolaires en école primaire ou des pratiques en dehors de ces institutions, c'est dans tous les cas de philosophie qu'on parle ou qu'on se réclame. En même temps, derrière un même nom, une diversité de pratiques est susceptible de se dévoiler, capables d'entretenir ensemble des rapports divers, d'identité, de simple ressemblance ou même d'étrangeté.

J'ai donc effectué l'examen de quelques aspects que j'ai reconstruits comme représentatifs de la construction de l'enseignement de la philosophie à partir du XIX^e siècle et

⁴² J'entends par ce terme l'école maternelle et l'école élémentaire, du cycle 1 au cycle 3.

de l'histoire récente des tentatives de renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie, des années 1970 à nos jours, pour montrer comment le DP s'inscrit dans ce mouvement, que les pratiques de l'école primaire s'y réfèrent ou qu'elles restent à l'écart. Cet examen a aussi eu pour objet de montrer que le renouvellement de ces pratiques de la philosophie ne va pas sans difficultés, limites et impasses et d'en saisir un éventuel impact sur le DP.

Pour le mener, j'ai constitué un corpus de textes, dont certains sont mentionnés dans les travaux de Poucet (1999, 2002, 2004, 2012) qui porte sur les pratiques d'enseignement de la philosophie, les conflits de la profession autour d'elles et autour de leur renouvellement. Comme mon propos n'était pas de reconstruire l'histoire des conflits internes, à propos de l'enseignement de la philosophie en terminale, pour elle-même, mais de donner à percevoir les positions en présence sur la question du renouvellement des pratiques, dans l'adoption d'un point de vue didactique pour les interroger, en vue de situer *in fine* l'émergence des pratiques de DP, ce corpus ne prétend en aucun cas à l'exhaustivité, qui serait celle d'une démarche historique.

1. La reconstruction d'un enseignement de la philosophie pour le secondaire au travers de trois piliers : le couronnement des études, la leçon du professeur, la dissertation.

Historiquement, l'enseignement de la philosophie pour le secondaire s'est construit progressivement. Pour une étude approfondie de la constitution historique des contenus de programmes et des pratiques d'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire, on se reportera aux travaux de Bruno Poucet (1996, 1999, 2004), consacrés à l'histoire de l'enseignement de la philosophie, en tant que discipline scolaire des années 1860 aux années 1990, qui constituent un apport majeur. Pour ma part, j'utilise ces travaux, pour faire apparaître les difficultés de renouvellement des pratiques scolaires de la discipline *philosophie*.

Pour mener l'examen des difficultés autour des tentatives de renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie dans l'histoire récente, j'ai reconstruit, à titre provisoire,

l'enseignement de la philosophie pour le secondaire selon trois piliers, qui se sont constitués au cours du XIX^e siècle. C'est en partie la lecture des travaux de Poucet, qui m'a conduit à élaborer cette reconstruction, que lui-même n'effectue pas comme telle. Il s'agit de l'enseignement de la philosophie comme couronnement des études secondaires, de la leçon *ex cathedra* du professeur comme modèle des pratiques d'enseignement, de la dissertation comme exercice de référence. Je ne prétends pas à l'exhaustivité avec ces trois piliers, puisque je laisse de côté le rapport au corpus des textes de la tradition, que Poucet prend en compte, dont je n'ignore pas l'importance pour la discipline, mais qui ne m'a pas paru devoir être constitué en un pilier, pour mener l'étude qui m'importe. J'y fais appel autant que de besoin. Les trois piliers que je convoque sont des indicateurs, pour rendre compte des difficultés de renouvellement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la discipline *philosophie* et des modalités d'émergence du DP.

1.1. La constitution de la discipline *philosophie* comme couronnement des études

L'enseignement de la philosophie, conçu comme couronnement des études, est historiquement réservé à la classe de philosophie, soit la dernière année de l'enseignement secondaire. Cette conception, qui finit par être érigée en dogme au sein d'une partie de la profession, comme on le verra, hypothèque toute possibilité d'envisager une progressivité de l'enseignement et donc sa répartition sur plusieurs années. Du même coup, c'est aussi toute progressivité des apprentissages qui est hypothéquée et qui rend l'émergence d'une didactique de la discipline superflue.

L'enseignement de la philosophie n'est pas récent. Comme le fait remarquer Poucet, il s'agit d'un « enseignement dont l'origine se perd dans la nuit de l'histoire : bien avant la *ratio studiorum* des collèges jésuites, la philosophie s'enseignait à la faculté des arts » (2004, p. 11). En dehors de l'université, l'enseignement de la philosophie est historiquement réservé à l'ordre secondaire puis au second degré de l'enseignement, aux classes de fin d'études, comme B. Poucet le fait apparaître :

On sait, de plus que l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire a, depuis 1809, la particularité de n'être professé que dans les classes terminales des lycées : jamais, en effet, il n'a pu, depuis le début du

XIX^{ème} siècle, s'implanter de façon durable dans les classes antérieures » (1999, p. 15).

Réservée aux classes de fin d'études, la philosophie en vient à s'affirmer en tant que couronnement. La métaphore est présente chez Platon, lorsqu'il est question de la dialectique, comme seule science capable de s'élever au principe suprême : « La dialectique est en quelque sorte le couronnement suprême de nos études » (République VII, 534e). La métaphore est introduite, à propos de l'enseignement de la philosophie dans l'ordre secondaire par V. Cousin⁴³:

Notre système d'instruction secondaire dont les humanités sont la base, que les sciences agrandissent et que la philosophie couronne n'est point un système arbitraire qu'une main puisse impunément mutiler. Il est incorporé au système entier de l'Université » (1845, p. 71).

Selon Cousin, l'organisation du système est nécessaire telle qu'elle est, dans une solidarité entre le secondaire et l'université, qui impose le couronnement par la philosophie. L'instruction secondaire prépare des hommes et des citoyens par les humanités. Enseignement nécessaire, la philosophie résume les humanités et enseigne ce qu'est être un homme, par les vérités incontestables qu'elle apprend :

Il faut qu'il y ait dans les collèges un enseignement qui, se liant à tous les autres et les résumant, achève dans le jeune homme l'instruction qu'il a reçue, et lui donne en quelque sorte le secret de tout ce qu'il a appris sous une autre forme : la connaissance des diverses facultés dont jusque là il avait fait usage sans s'en rendre compte, les règles secrètes du raisonnement que tous les esprits bien faits suivent à leur insu, les lois éternelles de la morale qu'exprimaient déjà toutes les grandes littératures, enfin les solides fondements sur lesquels repose la foi universelle du genre humain en une âme spirituelle et libre, responsable de ses actes, et en un Dieu père et juge de l'humanité (1845, p. 102).

La « métaphore du couronnement » (Fabiani, 1988) est reprise par V. Duruy, après qu'il a rétabli la classe de philosophie en 1863, suite à son éviction en 1852, pour définir cette dernière par rapport à la classe de rhétorique. De manière générale, la classe de philosophie consiste dans la reprise des cours scientifiques et littéraires des années antérieures, leur

⁴³ ce que note Poucet (1999, p. 41).

poursuite et dans un enseignement de philosophie, qui ouvre à la réflexion, dans une proximité des propos avec ceux de Cousin :

La philosophie reste le couronnement des études du lycée [...] : celui [l'enseignement] de la philosophie, introduit régulièrement les élèves dans un monde nouveau où ils prennent l'habitude d'aller au fond des idées pour en éprouver la solidité, tandis qu'en rhétorique ils s'attachaient surtout à la forme, et où le développement de l'imagination, du goût et des facultés oratoires fait place à la réflexion, à l'analyse, à la généralisation (1865, p. 343).

Ce qui est en jeu à l'époque, c'est la valorisation de la classe terminale de l'ordre secondaire, alors en perte d'effectifs (Poucet, 1999, p. 42).

1.2. La constitution de la leçon du professeur comme méthode d'enseignement

Le terme de leçon n'est pas utilisé dans les instructions qui cadrent le travail des professeurs et des élèves de 1854 ni dans celles de 1865. Il apparaît dans celles de 1890. Néanmoins, dans son étude, Poucet fait apparaître que la leçon est préconisée dès les années 1860, dans des rapports d'inspection (1996, p. 78). A suivre Poucet, la valorisation de la leçon va de pair avec une certaine image du professeur de philosophie, qui se construit tout au long de la seconde moitié du XIX^e siècle, qui est celle d'un « “professeur de philosophie-philosophe” pour qui la préparation au baccalauréat est subordonnée à l'activité de la pensée [...]. Son cours est son œuvre » (Poucet, 2012, p. 19). La leçon, œuvre du professeur, rompt avec des pratiques dominantes en vigueur dans l'enseignement de la philosophie, telles que la lecture oralisée d'un manuel ou sa répétition ou bien encore le résumé dicté⁴⁴ (*ibid.* p. 17). Ce sont les instructions de 1925 qui stabilisent la leçon *ex cathedra* comme étant la méthode de l'enseignement de la philosophie. Si le dialogue socratique est évoqué et valorisé théoriquement comme leçon idéale, cependant il est aussi considéré comme inapplicable en conditions réelles d'enseignement, en tant que méthode lente, dans une classe nombreuse, qui ne réunit pas que des intelligences vives (de Monzie, 1925/1986, p. 11). Ni conférence entraînant la passivité, ni discussion ordonnée ou débridée, la leçon est présentée comme un exposé, où le professeur permet aux élèves de penser ce que lui-même est en train de penser,

⁴⁴ Poucet affirme aussi que la « leçon parlée » du professeur vient remplacer la « leçon dogmatique », une « leçon dictée », adossée à un manuel (2001).

qui n'exclut pas la pratique de l'interrogation, sous la forme de quelques questions et objections, pour s'assurer de la compréhension du propos par l'élève, empruntant en cela à la méthode socratique⁴⁵ :

Toutefois, même alors qu'on en adopte une autre, il est nécessaire de conserver quelque chose des avantages de la méthode socratique. Même si la leçon est faite *ex cathedra*, le professeur doit associer autant qu'il le peut les élèves au mouvement de sa pensée, à l'effort d'une recherche qui doit se présenter à eux comme une recherche présente. La mesure et la forme de cette collaboration de la classe avec le maître peuvent varier à l'infini. Elle sera plus ample s'il s'agit de problèmes de psychologie ou de morale, sur lesquels les jeunes gens peuvent avoir ou croire qu'ils ont déjà quelques lumières. Elle sera plus restreinte si l'on aborde des questions plus difficiles ou plus techniques. mais il est toujours possible et utile, ne serait-ce que pour détendre et renouveler l'attention, que le professeur s'interrompe de temps en temps pour s'assurer qu'il est compris et suivi. Il provoquera certains rapprochements d'idées, fera découvrir des exemples, ou mieux encore, dans la mesure où il sait avoir affaire à des élèves intelligents et sérieux, il suscitera des questions et des objections. Mais jamais sa leçon ne devra revêtir la forme d'une conférence où l'auditoire reste passif. Quelle que soit sa façon de procéder, le professeur ne remplirait pas véritablement sa fonction s'il ne mettait pas les élèves en état de *penser réellement* ce qu'il est en train d'exposer, et ne s'assurait pas qu'ils réussissent (*ibid.*).

1.3. La constitution de la dissertation comme exercice central

Comme l'indique Chervel (1992, p. 668), historiquement la dissertation est d'abord un genre littéraire, de langue latine, susceptible de porter sur tout domaine d'étude, même scientifique (*ibid.*, p. 669). A titre de genre scolaire, elle est introduite au concours d'agrégation de philosophie de l'université de Paris en 1766 (*ibid.*). Elle entre dans l'enseignement secondaire au début du XIX^e siècle, au travers du Concours général de 1810, à titre d'épreuve de philosophie rédigée en français (Poucet, 1996, p. 75), introduite en classe de philosophie en 1821, puis généralisée à tous les élèves de lycées et collèges en 1852⁴⁶ (*ibid.*). Elle est définitivement introduite à titre d'épreuve de philosophie au baccalauréat en

⁴⁵ On se reportera à la troisième partie, chapitre 6 , pour une étude plus approfondie du dialogue socratique comme genre de discours de référence de pratiques d'enseignement et d'apprentissages de la philosophie.

⁴⁶ Plan d'études du 30 août 1852.

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

1864, Duruy considérant que l'examen doit être « moins une épreuve de mémoire qu'une épreuve d'intelligence » (Duruy⁴⁷, 1864, cité par Poucet, 1999, p. 76). La dissertation est ainsi instituée comme l'exercice de la pensée par excellence, éloigné de la restitution mécanique de connaissances et elle se substitue peu à peu à l'exercice de rédaction dans les pratiques, qu'elle renouvelle donc (Poucet, 2006, p. 7). Se construit alors une représentation non scolaire du genre de la dissertation, qui s'impose à la profession. C'est ainsi que les instructions de 1925 reprennent les mêmes termes pour valoriser la dissertation, en affirmant qu'elle est la « forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève de philosophie. C'est là que se mesure pleinement son intelligence » (1986, p. 14). Valorisée comme exercice plein de la pensée, mise en œuvre d'une réflexion personnelle, la dissertation est considérée dans la profession comme l'exercice canonique et formateur de la discipline.

Les trois piliers de l'enseignement de la philosophie que sont le couronnement des études, la leçon du professeur, la dissertation se constituent au travers des programmes, de manuels et des instructions aux professeurs au cours du XIX^e siècle et traversent le XX^e siècle pour être toujours valorisés aujourd'hui comme le socle de l'enseignement de la philosophie en terminale dans les prescriptions et les recommandations. Les derniers programmes en vigueur de 2003 se réfèrent indirectement au couronnement des études :

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire⁴⁸.

Le rapport *Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, de l'inspection générale de philosophie valorise la leçon du professeur dans le cadre d'une description des pratiques dites réelles du cours magistral en classe :

En fait, le programme, en invitant non seulement à problématiser les notions, mais surtout à les organiser selon un ordre déduit d'une association entre elles telle qu'en surgisse une problématique, invite chaque professeur à produire un cours qui soit le sien, en ce sens [...]. Rappelons simplement que, en fait, ce

⁴⁷ Règlement du 28 novembre 1864.

⁴⁸ Programme de philosophie, BO n°25 du 19 juin 2003, MEN.

qui découle raisonnablement du programme est une obligation non pas d'originalité, mais de présence de la pensée à elle-même, travail proprement philosophique qui ne saurait être au delà des forces d'aucun professeur [...]. Quelle que soit la forme retenue, dans tous ces cas, on a affaire à un cours *magistral*, prononcé devant les élèves. Et la plupart du temps, c'est un cours magistral "au bon sens du mot", pour reprendre l'expression significative dont se servent parfois les inspecteurs territoriaux : autrement dit, un cours prononcé et assumé par le professeur, mais qui tolère les questions et interventions des élèves, voire leurs objections. Ce cours s'adapte à la classe et au niveau des élèves, et le souci de s'en faire comprendre est premier (2008, p. 16).

Le même rapport, en référence aux programmes de 2003 valorise l'exercice de dissertation aux côtés de celui d'explication de textes :

La présentation du programme rappelle, en accord avec des représentations largement partagées, que la dissertation et l'explication de texte sont "les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie". Elle précise aussi que ce sont des "exercices complets", ce qui semble accréditer l'idée qu'il n'y en a pas d'autres, ou qu'il n'est pas nécessaire d'en chercher d'autres (*ibid.*, p. 19).

Les deux exercices mentionnés sont même posés comme suffisants. Une telle affirmation suffit à introduire à la question des difficultés autour du renouvellement des pratiques de l'enseignement de la philosophie, qui n'est pas encouragé.

2. Défense des trois piliers de l'enseignement de la philosophie *versus* renouvellement des pratiques

Depuis les années 1960, l'enseignement de la philosophie est traversé par de vifs conflits autour de la question du renouvellement des pratiques d'enseignement.

2.1. L'extension de l'enseignement de la philosophie comme fin du couronnement des études

C'est au XX^e siècle, à partir des années 1960, avec les réformes de l'enseignement secondaire et l'augmentation des effectifs, que le paysage se modifie structurellement définitivement à l'endroit de l'enseignement de la philosophie. B. Poucet en dégage les éléments essentiels, dont la fin du couronnement :

La voie d'une extension de l'enseignement philosophique à toutes les sections de l'enseignement secondaire est ouverte, mais en même temps est instaurée la banalisation : la classe de philosophie a disparu, l'enseignement de la philosophie a perdu, quoi qu'en disent certains de ses représentants, d'être le couronnement des études secondaires. Il n'est plus qu'un enseignement parmi d'autres. La diversification des sections et la multiplication des sous-sections dans la série A, l'accroissement des effectifs des lycées, la diversité idéologique des professeurs, le poids croissant des sciences humaines, tant à l'Université que dans les débats intellectuels du temps, concourent à rendre plus difficile la mise en œuvre d'une politique de l'enseignement de la philosophie (Poucet, 1999, p. 343).

Il apparaît qu'il y a en réalité un hiatus entre la situation réelle de l'enseignement de la philosophie et la représentation qu'en a une partie de la profession, attachée à des conceptions traditionnelles immuables, qui se réfèrent à la tradition de l'enseignement des humanités, de la classe de philosophie, du couronnement des études et qui n'envisage pas la possibilité d'un renouvellement des pratiques. Je le montrerai au travers du remaniement des programmes en 1973 en réponse aux journées de Sèvres de 1970.

2.2. Des journées de Sèvres de mars 1970 aux programmes de 1973 : le triomphe de l'immobilisme des pratiques

L'hiatus entre la situation réelle de l'enseignement de la philosophie et la représentation qu'en a une partie de la profession apparaît dans les épisodes successifs des journées de Sèvres de mars 1970 et la réforme des programmes de 1973.

C'est dans le contexte de la banalisation de l'enseignement de la philosophie par son extension à diverses séries, qu'ont lieu les *Journées d'étude sur l'enseignement de la philosophie* du 19 au 21 mars 1970 à Sèvres, organisées par l'inspection générale de philosophie, à la suite d'une enquête, qu'elle a lancée auprès des professeurs. Elles font apparaître, dans les différentes commissions, une véritable réflexion sur la situation de l'enseignement de la philosophie, des positions divergentes à propos des programmes (maintien en l'état ou allègement), du rôle du professeur de philosophie (leçon *ex cathedra* ou animation de discussions), des méthodes (statut et usage des textes), des travaux des élèves (dissertation seule ou introduction d'un mémoire, de travaux collectifs). Les programmes publiés en 1973, concoctés par l'inspection générale, ne tiennent pas compte des travaux de

Sèvres (Poucet, 1999, p. 349). Ils remanient en profondeur ceux de 1960, pour déployer des conceptions et visées traditionnelles de l'enseignement de la discipline, proches de celles des programmes de 1923. Au-delà les instructions de 1925 sont maintenues. Je partage l'analyse de Poucet, qui signale que l'ensemble marque un repli identitaire :

Une sorte de retour d'identité traverse l'enseignement de la philosophie [...]. Le nouveau programme, arrêté en 1973, est explicitement conçu pour mieux contrôler un enseignement et des enseignants devenus idéologiquement et pédagogiquement incontrôlables. Il s'agit de s'opposer à l'offensive des sciences humaines et de revenir à la métaphysique. Certes, on n'en revient pas aux subdivisions de 1923, mais on en garde, sous une appellation nouvelle, la démarche quadripartite et, surtout, l'on maintient en vigueur les instructions de 1925, comme si les élèves n'avaient pas changé et comme si les pratiques pédagogiques étaient restées les mêmes (Poucet, 2004, p. 13).

Ces programmes restent en vigueur pendant trente ans, jusqu'en 2003, ce qui manifeste un immobilisme des pratiques prescrites.

Pour mettre au jour un certain immobilisme des pratiques pédagogiques, je présente une expérience audiovisuelle, menée de 1964 à 1970 que j'ai interrogée, du point de vue de son intention d'un renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie.

2.3. L'enseignement de la philosophie par la télévision scolaire : une expérience qui s'inscrit dans des conceptions traditionnelles

L'utilisation de la télévision scolaire comme support de l'enseignement de la philosophie au lycée, est introduite, à titre expérimental, au milieu des années 1960, entre 1964 et 1970⁴⁹. L'analyse de l'expérience est cependant mitigée du point de vue de la question du renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie. D'un côté, l'introduction de l'usage de la télévision scolaire pour enseigner la philosophie peut apparaître comme un renouvellement de pratiques scolaires, telles que la leçon du professeur ; d'un autre côté l'usage qui en est prescrit confirme des pratiques et conceptions traditionnelles. Dina Dreyfus, alors inspectrice pédagogique régionale de l'académie de Paris en philosophie et

⁴⁹ Un inventaire des émissions est disponible dans le numéro 55 de juin 1993 des *Cahiers philosophiques*, Paris, CNDP, p. 143-149.

porteuse du projet, en présente les modalités et l'intérêt dans un article de 1964 (republié en 1993). Elle y justifie le recours à des entretiens philosophiques filmés, pour enseigner en classe. Considérant que l'enseignement de la philosophie consiste à faire comprendre les œuvres de la tradition et que seuls, ceux qui les ont fréquentées, sont habilités à y donner accès, des spécialistes ont été sollicités, tels G. Canguilhem, R. Aron par exemple (Dreyfus, 1993, p. 101). Considérant également que le « dialogue appartient à l'essence de la philosophie elle-même, parce que la philosophie a commencé et commence toujours par cette vie commune de l'esprit instituée par le dialogue », les émissions consistent dans des entretiens entre un universitaire spécialiste et un professeur du secondaire (*ibid.*). Le professeur expose les difficultés auxquelles il est confronté en classe pour traiter une notion ou une question et interroge le spécialiste, qui lui-même s'y confronte en retour. Il y a une prétention à un « dialogue réel, c'est-à-dire non imaginaire et non formel », qui « donne aux élèves un modèle vivant de discussion philosophique » (*ibid.*). Selon D. Dreyfus, contrairement à la représentation des élèves de la discussion philosophique comme conflit de thèses, l'entretien donne à percevoir la spécificité de la discussion philosophique, soit « la recherche commune de la vérité d'une question. A cette recherche, les interlocuteurs contribuent non en défendant chacun son "opinion" propre, mais en élucidant ensemble la thèse, l'idée, la difficulté qui faisaient l'objet de l'entretien » (*ibid.*). Pour justifier le choix télévisuel plutôt que radiophonique des entretiens, un recours à l'idée de « communauté vivante de philosophes » est opéré (*ibid.*, p. 102). L'entretien filmé permet de montrer aux élèves l'existence d'une communauté de philosophes, dont le professeur de la classe fait partie :

Il y a une vie de la philosophie hors de la classe. Des personnes réelles font vivre la philosophie en reprenant à leur compte et en faisant fructifier le patrimoine commun que constitue la pensée des philosophes du passé. Le professeur de philosophie apparaît alors comme le membre d'une communauté vivante de philosophes. "Seuls les hommes libres, écrivait Spinoza (et il entendait par là les hommes qui vivent non suivant l'opinion mais suivant le seul commandement de la raison) sont pleinement utiles les uns aux autres". En ce sens, la philosophie n'est pas une pure activité intellectuelle. Elle est une façon d'exister dans une communauté et de faire exister cette communauté. La communauté des philosophes est une communauté de fait et, en même temps, l'idéal de communauté, puisqu'elle s'institue et se maintient par le dialogue et la libre confrontation. Les apories socratiques n'étaient pas de purs exercices de style. C'est pourquoi, si la prépondérance de l'écrit manifeste l'existence

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

d'une "topique" de la philosophie, c'est par le dialogue entre des personnes réelles qu'il y a une vie de la philosophie et que cette vie peut se donner pour le modèle de toute vie en communauté (*ibid.*).

La discussion socratique⁵⁰ est prise comme référence d'un dialogue réel actuel entre philosophes de métier, qui forment une communauté, que le film télévisuel montre aux élèves. Un pont est finalement jeté par l'auteur entre l'enseignement de la discipline en classe et certaines des pratiques sociales de la philosophie :

Si l'on veut que la philosophie n'apparaisse pas aux élèves comme une simple discipline limitée à l'enceinte de la classe et séparée du monde, un des moyens est de leur montrer, et dans la classe même, que, dans le monde, la philosophie existe comme communauté de fait et comme l'idéal de toute communauté. Il faut montrer aux élèves qu'une cité de philosophes enveloppe le professeur de philosophie de leur propre classe et le confirme dans sa qualité de membre d'une communauté réelle et vivante qui, tout entière, fait exister la philosophie dans le monde qu'elle veut, à son image, un monde d'hommes libres et « utiles les uns aux autres » (*ibid.*).

Une volonté s'affirme de poser des pratiques sociales vivantes de la philosophie comme références de la discipline scolaire philosophie, de telle sorte que cette dernière prenne sens. Pourtant, un certain nombre de réserves méritent d'être émises. Les entretiens filmés le sont pour la circonstance, c'est-à-dire que ce sont des documents fabriqués de toutes pièces pour l'enseignement et à destination des élèves. Dans le monde, pour reprendre la formule de Dreyfus, il n'y a en vérité ni espace ni temps aménagés, pour réunir des universitaires spécialistes et des professeurs de l'enseignement secondaire et qu'ils mènent des discussions philosophiques, en référence aux difficultés rencontrées en classe par les seconds. L'entretien filmé est fabriqué et tout à la fois fabrique une image, une représentation de pratiques sociales de la philosophie, à destination des élèves, non congruente avec le réel. De ce point de vue, on peut dire qu'il s'agit d'une création didactique pour l'école. Une dimension idéologique peut être isolée, celle qui consiste à fabriquer ou au moins à asseoir la légitimité du professeur auprès des élèves, comme participant d'une communauté soi-disant réelle et idéale d'hommes libres et utiles en toute réciprocité. En dernier ressort, les élèves

⁵⁰ On se reportera à la troisième partie, chapitre 6, section 4, qui traite spécifiquement de la tentation et des difficultés qu'il y a à prendre le genre du dialogue socratique pour une référence de discussions philosophiques.

sont voués à être spectateurs de ladite communauté et non à en être acteurs, la classe n'étant pas conçue comme l'espace didactique d'une secondarisation desdites pratiques sociales (Bernié, 2002), qui ouvriraient un espace de discussion. Ce qui est préservé prioritairement, c'est la figure de maître, qui donne la leçon. En outre, comme le note B. Poucet, « l'on n'est guère éloigné de la théorie de la dissertation où le professeur donne des exemples de ce qu'il faut faire, c'est-à-dire de ce que l'élève est amené à contempler comme idéal inatteignable. Le maître est ainsi le maître, le disciple, le disciple » (1999, p. 343). Sous couvert d'un renouvellement des pratiques, des conceptions traditionnelles demeurent.

Les réserves semblent devoir être nuancées à l'évocation par D. Dreyfus de la possibilité d'une évolution de la formule choisie :

La formule que nous avons adoptée cette année n'est pas la seule concevable. On peut imaginer un élargissement de l'entretien : un colloque au lieu d'un dialogue, et entre des interlocuteurs qui ne seraient pas seulement des philosophes, ou des universitaires, ou des adultes (1993, p. 103).

Une inflexion apparaît aussi avec la publication d'un rapport, le 4 octobre 1965, à l'issue d'une série d'émissions, à titre de document d'accompagnement pour les professeurs. Le rapport est établi par le réalisateur de la série, Jean Fléchet. S'il y présente le parti-pris de réalisation qui a été le sien pour l'une des émissions (un colloque sur la Vérité), il évoque aussi, sans l'expliciter, la rencontre de réticences. Un renouvellement des pratiques sociales de la philosophie et des modalités même de la pensée philosophique est engagé par et dans les possibilités offertes par l'audiovisuel, si l'on suit la réflexion *a posteriori* que le réalisateur livre :

Dans le début de ce colloque sur la Vérité, nous avons timidement essayé de rompre l'espace et le temps en créant une simultanéité entre les propos tenus MM. Hyppolite, Canguilhem et Ricœur dans des émissions antérieures vues en salle de projection, la critique de ces mêmes propos au présent par MM. Hyppolite et Canguilhem roulant en taxi vers Paris et la même exploitation faite au même moment à l'autre bout de la ville par MM. Ricœur et Foucault... tandis que pendant ce temps, M. Badiou méditait ces mêmes propos dans le train entre Reims et Paris. Nous aurions souhaité également joindre par téléphone dans sa maison de campagne M. Aron, empêché, qui aurait, de chez lui à cent kilomètres de Paris donné son opinion. Ce qui n'a représenté, dans le cadre de cette émission qu'une enveloppe anecdotique – et expérimentale que j'avais devant bien des réticences – pourrait fort bien dans d'autres

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

réalisations devenir partie intégrante du raisonnement [...]. Et cela nous amène à considérer que la démarcation entre le film considéré comme un simple véhicule de la pensée philosophique et la philosophie spécifiquement filmique est une frontière extrêmement imprécise. (Fléchet, 1993, p. 140).

A suivre les propos du réalisateur, il apparaît que l'audiovisuel ouvre la possibilité de montrer ou de fabriquer efficacement, en un espace-temps simultanément reconstruit, une diversité de lieux et de pratiques sociales vivantes de la philosophie. Les films réalisés ont été depuis reconnus comme des « œuvres cinématographiques à part entière » (Poirier, 1993, p. 107), susceptibles d'ouvrir à une interrogation des frontières entre cinéma et philosophie. On peut dire que l'expérience et la réflexion menées tendent à faire apparaître que des non-spécialistes de philosophie sont susceptibles de participer au renouvellement des pratiques sociales et scolaires de la philosophie et de la réflexion philosophique elle-même, à partir de leur expertise propre et de l'extérieur. Ce constat tranche avec l'idée, suivant laquelle seuls les spécialistes de philosophie sont légitimes à interroger la philosophie et ses pratiques sociales et scolaires, en termes philosophiques. La commande de l'inspection de philosophie n'était d'ailleurs pas celle d'œuvres cinématographiques, destinées à interroger ou à bousculer les pratiques sociales et scolaires de la discipline, mais de supports audiovisuels, fabriquant une image convenue et maîtrisée des pratiques sociales philosophiques. En conclusion, l'expérience ne renouvelle pas les pratiques scolaires d'enseignement, mais leur donne l'apparence de la légitimité.

2.4. De la naissance du GREPH aux Etats généraux de la philosophie : l'émergence de l'idée d'une progressivité de l'enseignement de la philosophie

2.4.1. La naissance du GREPH comme naissance à un déplacement de la philosophie

Dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie, la naissance en 1975 du GREPH, Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique fait événement, en proposant une réflexion autour d'un renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie. A l'origine du GREPH, le projet de réforme Haby de 1975, qui prévoit pour le lycée, un enseignement obligatoire de la philosophie en classe de première, tandis qu'il serait rendu optionnel en classe de terminale. La défense de l'enseignement de la philosophie contre la réforme Haby s'organise selon deux directions opposées. La première est celle du GREPH, qui propose une

progressivité de l'enseignement, dans la mise en question du paradigme d'un âge naturel du philosophe. La seconde est celle de l'inspection générale de philosophie et de l'APPEP⁵¹ qui « se veulent les gardiennes d'un patrimoine, soucieuses de préserver le statut de couronnement des études secondaires de la philosophie » (Charbonnier, 2013, p. 50).

Les travaux du GREPH ne sont pas absolument novateurs, si l'on prend en compte les réflexions qui avaient émergé parmi les professeurs participant au colloque de 1970. La spécificité de l'ouvrage du GREPH publié en 1977, *Qui a peur de la philosophie ?* est de présenter, entre autres, un ensemble de textes de réflexion théorique philosophique autour de l'âge du philosophe, les statuts du GREPH, une prise de position contre la réforme Haby, les objets des groupes de travail qui se sont mis en place dans les régions, d'ouvrir un chantier. Les pistes effectives, didactiques ou pédagogiques de renouvellement des pratiques y sont inexistantes, à une exception près. Il s'agit du compte-rendu d'une expérience, menée conjointement par un professeur de lettres et un professeur de philosophie, dans une classe de cinquième. Les auteurs de l'expérience menée sur quinze séances, B. Gromer et J.L. Nancy estiment qu'à déplacer l'enseignement de la philosophie des classes terminales, une modification majeure en est inévitable :

« Déplacer "Philosophie" dans l'école, c'est entraîner l'enseignement de la philosophie dans une transformation ou dans une dérive imprévisible de ses structures, de ses pratiques et de sa notion même » (Gromer, Nancy, 1977, p. 208).

Il faut comprendre que c'est le découpage, la position de la discipline vis-à-vis des autres, sa fonction, l'esprit qui préside à son enseignement qui sont en question. (*ibid.*, p. 209). Renouveler les pratiques signifie inmanquablement renouveler profondément la discipline.

Dans le cadre de l'expérience avec de jeunes élèves, le professeur de philosophie affirme avoir dû se rendre à l'évidence de l'étrangeté à sa propre pratique philosophique habituelle (*ibid.*, p. 211) et au rejet de toute référence, par ailleurs critiquée en tant qu'innéisme, à une maïeutique socratique (*ibid.*, p. 212).

⁵¹ L'APPEP est l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public.

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Les auteurs se refusent à proposer une « initiation » à la philosophie, car ce serait reconnaître que la philosophie ouvre sur la connaissance de choses cachées et qu'elle est réservée à un petit nombre, ce dont il s'agit justement de se déprendre (*ibid.*, note 1 p. 208). Le travail proposé aux élèves a consisté dans la lecture de textes extraits du corpus de la tradition et dans l'écriture de textes, pour faire accéder les élèves « à un certain régime de discours, où le discours à la fois se distingue de la narration, et se refuse par ailleurs au libre échange des "opinions" » (*ibid.*). De ce point de vue, il est à noter que le genre du débat a été explicitement rejeté, dans l'idée de valoriser le processus d'interrogation, dans des lectures et écritures de textes (*ibid.*, p. 216). Si le genre du débat n'est pas retenu, cependant la lecture de textes de la tradition proposée à de jeunes élèves fait événement et l'écriture de textes rompt avec l'exercice canonique de la dissertation sur un problème ou sur un texte.

L'expérience est jugée satisfaisante par les auteurs et prétend témoigner de la possibilité d'un enseignement de la philosophie bien avant la traditionnelle classe de philosophie, en mettant en question l'idée d'un âge naturel du philosophe. On peut juger qu'elle est en rupture avec les conceptions traditionnelles qui président à cet enseignement et qu'elle participe au renouvellement des pratiques.

A prendre en compte cette expérience, il apparaît que les pratiques actuelles de DP ne sont pas la première tentative d'introduire la philosophie en amont de la terminale. Cette expérience est rapidement relayée par d'autres.

2.4.2. Les Etats généraux de la philosophie comme témoignage de l'essor d'une diversité de pratiques sociales et scolaires de la philosophie

Les Etats généraux de la philosophie de 1979, qui réunissent les soutiens et les opposants au renouvellement des pratiques, témoignent qu'un vent de modification souffle explicitement, en renvoi à de multiples expériences menées. Une demande sociale forte de philosophie et l'émergence de nouvelles pratiques philosophiques sont repérées par certains professionnels de la philosophie.

Les 16 et 17 juin 1979 se tiennent, en Sorbonne, des « Etats généraux de la philosophie », suite à un « Appel », lancé par 21 philosophes et professeurs de philosophie en université ou dans le second degré, opposés à la mise en application de la réforme Haby. Cette

réforme, qui prévoit l'introduction d'un enseignement de la philosophie obligatoire en classe de première, tandis qu'il deviendrait optionnel en classe de terminale, est vécue comme une tentative de mise à mort de l'enseignement de la philosophie au lycée. Par contraste avec le projet gouvernemental, le texte de l'appel dresse le constat d'une demande sociale forte de philosophie et de la diffusion de nouvelles pratiques, en France et même dans le monde :

L'exigence philosophique ne s'est jamais affirmée avec autant de vie, de jeunesse et de diversité. Elle est en mouvement et partout elle donne du mouvement, dans ce pays mais aussi, comme l'ont rappelé de récents débats d'orientation à l'UNESCO, dans le monde entier. Que nous soyons ou non philosophes de profession, nous pouvons en témoigner et y reconnaître une nécessité vitale. Cette poussée est proprement débordante : elle se manifeste en effet à travers des formes nouvelles, par-delà les cloisons institutionnelles et les critères académiques, dans des milieux sociaux et à des âges qu'on tenait jusqu'ici écartés. La démonstration en éclate partout, à l'école et dans l'Université, dans les enseignements les plus divers (techniques, littéraires, scientifiques, juridiques, médicaux, etc.), mais aussi, quotidiennement, dans la vie de l'édition, dans la presse, à la radio et à la télévision, dans toutes les pratiques artistiques, dans le débat sur les orientations fondamentales de la société, etc. Ce n'est pas seulement à la tradition philosophique mais aux recherches les plus inédites et les plus risquées qu'on demande partout d'intervenir, de renouveler les langages de l'analyse et de la critique ou d'ouvrir de nouvelles voies de réflexion. Et ceux qui s'y engagent sont de plus en plus nombreux, quand même ils ne font pas profession de philosophie (Etats généraux, 1979, p. 9).

Une diversité de pratiques sociales et scolaires de la philosophie émerge, d'après les auteurs de l'appel. Elles débordent les formes institutionnelles et académiques, les acteurs habituels de la philosophie (chercheurs, enseignants, élèves), les milieux sociaux et les âges convenus, que ce soit dans l'école, dans l'université, dans les médias ou « aussi dans la rue », selon Ricoeur (Ricoeur, 1979, p. 55).

Le parcours des rapports des différents groupes de travail réunis, permet d'identifier que des pratiques de la philosophie voient le jour dans des espaces, auprès de publics et à des âges inhabituels :

La philosophie est donc possible :

- dans d'autres lieux que les lycées ;
- à d'autres âges qu'à celui des jeunes des classes de terminale (Etats généraux, 1979, p. 132).

Les unes sont recensées à partir de témoignages d'acteurs :

- « Je ne suis pas professeur mais je suis philosophe ».
- « En tant qu'animatrice culturelle, j'organise ».
- « Je suis philosophe d'origine. Je travaille dans une bibliothèque pour enfants. J'ai cru que j'étais séparée de la philosophie, puis je me suis aperçue que la pratique philosophique était nécessaire là aussi. Notamment dans le choix des livres ou pour répondre aux questions des enfants ». (*ibid.*, p. 132).

Les autres pratiques sont recensées à partir d'expériences qui ont été menées (*ibid.*, p. 132-133) :

1 – Expériences dans la formation permanente des adultes :

- enseignement philosophique dans le cadre des « Instituts d'éducation permanente », notamment dans les cycles de préparation à l'examen d'entrée à l'Université ;
- enseignement à des agents de maîtrise de C.D.F. chimie dans le cadre de la formation permanente (réflexion sur les techniques de commandement) ;
- formation dite de « culture générale » destinée à des cadres de la Régie Renault qui a fait apparaître l'exigence d'une réflexion plus radicale qui nécessitait qu'on mobilise pour elle une culture philosophique ;
- enseignement à des paysans dans les chambres syndicales du Nord .

2 – Expériences en milieu universitaire.

Echanges interdisciplinaires : des enseignants de disciplines scientifiques venant participer aux travaux de l'U.E.R. de philosophie. (Certains ont eu pour cette raison leur carrière bloquée en commission paritaire, à Nice notamment.) Certaines U.E.R. de philosophie sont peuplées d'étudiants venant d'autres U.E.R. et demandant une formation philosophique.

3 – Expériences menées hors système scolaire et universitaire, voire hors institution.

- Cours du soir dans les M.J.C.
- Réflexion menée sous la conduite de professeurs de philosophie avec des aveugles.
- Réflexion menée avec des détenus (cf. tel détenu se posant le problème du déterminisme pour expliquer sa conduite ; cf. aussi Foucault reconnaissant l'existence d'un discours théorique constitué des détenus sur la condition carcérale).
- Travail mené avec des comédiens pour la mise en scène de textes philosophiques.
- Université d'été avec les paysans du Larzac.

A propos de cette dernière expérience, « Larzac-Université » fondée en 1975, une rencontre estivale de philosophie a été organisée et trois jours de discussion entre professionnels de la philosophie et paysans sont mentionnés par J. Colombel :

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

« Les problèmes de la liberté » posés par exemple par les droits de l'homme ou sur les questions : qu'est-ce qu'une lutte autonome (en liaison avec des appareils syndicaux ou autres, mais autonome), qu'est-ce qu'un groupe ? qu'est-ce que c'est la propriété ? et c'est un problème qui se renouvelle. Parce que quand on est exproprié, on s'aperçoit qu'on n'a plus la même vision de la propriété. Notamment une discussion qui mène jusqu'aux textes les plus théoriques, jusqu'à "Surveiller et punir", sur légalisme, légitimité, légalisme et délinquance. Ces questions sont posées à partir de leurs propres problèmes (Colombel, 1979, p. 140-141).

Des esquisses d'analyse sont proposées par les professionnels réunis en Etats généraux, pour en rendre compte. Elles insistent sur le renouvellement des pratiques et sur un certain éloignement des conceptions traditionnelles ou habituelles de la discipline *philosophie*. Ce sont celles de J. Derrida, tout à la fois prudentes et bienveillantes :

A la suite de transformations ou de bouleversements de toutes sortes, dans la sociologie de l'école et hors de l'école, dans le paysage idéologique et philosophico-politique de ce pays et du monde, dans la technologie de l'information, le recours à quelque chose qui *ressemble* encore à la philosophie se manifeste largement dans des lieux sociaux, sous des formes et selon des normes qui débordent largement l'espace de la compétence professionnelle [...]. Que cet espace de la compétence professionnelle soit débordé, et avec lui l'espace social qui fournissait traditionnellement en France la majorité des philosophes de profession, qui peut sérieusement le regretter ? (Derrida, 1979, p.38).

La formule de Derrida, suivant laquelle quelque chose émerge, qui « *ressemble* encore à la philosophie » est à noter. Des pratiques qui ne sont pas identiques aux pratiques académiques de la philosophie émergent. Si elles ne sont pas les mêmes, elles ne sont pas en rupture avec la philosophie, ce qui ouvre la voie au développement de pratiques non académiques de la discipline, autant dire à un renouvellement de ses formes et de ses normes.

Les analyses de B. Michaux, rapporteur d'un groupe (qui a travaillé sur la réforme Haby), le confirment, à propos des expérimentations en amont de la terminale :

En général toutes les expérimentations qui ont été proposées en philosophie avant la terminale ne se sont jamais avérées être de l'enseignement philosophique, mais plutôt des discussions sur des idées, des thèmes, sollicitant des formes particulières d'esprit critique qu'on peut bien dénommer préphilosophiques (Michaux, 1979, p. 152).

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Les expérimentations ne sont pas en rupture avec la philosophie, mais avec son enseignement académique. La part belle est ici faite à la discussion.

Dans une « adresse à tous les “non-philosophes” », un groupe de travail salue l’intérêt que les non-spécialistes portent à la réflexion philosophique, au « dialogue philosophique » (Etats généraux, 1979, p. 225), tout en l’adossant à la vitalité de l’enseignement de la philosophie :

« Nous savons qu’une telle demande de philosophie n’existe pas spontanément, qu’elle est produite, entretenue et explicitée du fait même de l’existence d’un enseignement philosophique vivant » (*ibid.*, p. 226).

Au vu de ce paysage, des propositions d’extension de l’enseignement et des pratiques philosophiques sont élaborées lors des deux journées.

Un enjeu de l’extension de l’enseignement de la philosophie est dégagé par F. Godet, un rapporteur, lorsqu’il évoque « l’existence d’une culture philosophique en France qui ne soit pas réservée à des cercles d’initiés » (*ibid.*, p. 131).

Les propositions concernent aussi bien l’enseignement scolaire de la philosophie que son enseignement universitaire que des pratiques qui y sont extérieures.

Concernant l’enseignement scolaire de la philosophie, Derrida propose à court et moyen terme « l’*extension* de l’enseignement philosophique au moins à tout le second cycle des lycées » (Derrida, 1979, p. 35). Dans le débat qui suit, R. Brunet renchérit par une extension « à partir de la classe de seconde, ou peut-être même à partir du premier cycle » (Brunet, 1979 p. 50) et il pointe « le problème d’une *progressivité* – à définir – de l’enseignement philosophique » (*ibid.*, p. 51).

Un groupe de travail précise encore la proposition sous la forme d’un « enseignement préparatoire, *progressif*, propédeutique à la philosophie, pouvant commencer dès la sixième et qui comporterait – sous des formes à découvrir – l’accès méthodique, pour les élèves, à ce que nous exigeons d’eux en terminale » (Etats généraux, p. 138), à partir d’expérimentations interdisciplinaires.

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Concernant l'enseignement universitaire de la philosophie, Derrida propose l'extension de l'enseignement philosophique « dans l'Université hors des sections de philosophie » (Derrida, 1979, p. 35).

Enfin, pour ce qui est de l'extérieur de l'institution scolaire et universitaire, si l'on suit le rapporteur F. Godet :

Nous pensons aux ressources de pratiques collectives à inventer. Nous pensons à l'existence possible d'une communauté philosophique concrète formée par ceux qui dans une ville par exemple ont en commun de pratiquer la philosophie, faisant métier de l'enseigner ou s'inspirant dans leur travail d'une culture philosophique. Quand nous parlons d'extension, nous parlons de l'extension à d'autres classes et à d'autres filières (les L.E.P., etc.). Mais nous nous sommes attachés aussi à l'hypothèse d'une espèce de " philosophie hors les murs" (Godet, 1979, p. 131).

Dans ce hors-cadre, F. Godet marque le refus de reproduire les pratiques traditionnelles de l'enseignement secondaire :

« Etendre l'enseignement ou la pratique philosophiques, c'est mettre en question cet enseignement et cette pratique » (*ibid.*, p. 134),

et il envisage que les pratiques de classe et les pratiques hors les murs se nourrissent les unes des autres :

« Montrer à l'extérieur ce qui se fait dans nos classes et dans nos classes ce qui se vit ailleurs » (*ibid.*, p. 135).

L'analyse du texte des Etats généraux de la philosophie permet de faire apparaître un besoin de philosophie et l'émergence de nouvelles pratiques en France. Ces tentatives ou propositions de renouvellement des pratiques par des membres du GREPH relèvent selon eux, dans l'adoption du débat ou de la discussion, du pré-philosophique, d'une ressemblance maintenue à la philosophie. Les propos, prudents et nuancés, ouvrent la possibilité d'un renouvellement des pratiques académiques de la discipline *philosophie* tout en se gardant de surévaluer des formes nouvelles aux dépens des formes académiques.

2.5. Le Colloque philosophique de Sèvres de 1984 : un repli identitaire

Les journées de Sèvres réunissent des professeurs de philosophie des universités, des écoles normales d'instituteurs, des classes préparatoires aux grandes écoles et de lycée, ainsi que des inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques régionaux en philosophie, pour un colloque sur l'école et sur le rapport entre l'école et l'enseignement philosophique (Bourgeois, 1984, p. 9). Le colloque se traduit par un appel lancé pour défendre l'école républicaine, dans l'idée que l'école est en crise, en recul dans sa mission d'instruction. Pour reprendre l'expression de B. Poucet à propos des programmes de 1973, de nouveau une « sorte de retour d'identité traverse l'enseignement de la philosophie » (2004, p. 13). L'enseignement de la philosophie est confirmé à titre de couronnement des études, la notion de « classe de philosophie » informe le discours, le refus d'une philosophie scolaire est clairement énoncé ainsi que celui de toute pédagogie. De ce point de vue, il peut être lu comme un réponse destinée à étouffer dans l'œuf tout renouvellement des pratiques scolaires.

L'enseignement de la philosophie est confirmé à titre de couronnement des études, dans les propos de Jean Lechat, inspecteur général, quand il affirme que l'école ayant pour finalité d'instruire, elle trouve dans la philosophie « l'accomplissement du cycle des études par lesquelles se forme le jugement » (1984, p. 53). Le même va jusqu'à prétendre, contre toute possibilité de progressivité, que « l'enseignement philosophique est terminal par nature et pas seulement par institution » (*ibid.*, p. 62). En effet, selon lui, étendu sur trois années comme il y en a des exemples à l'étranger, l'enseignement de la philosophie serait historique et non plus philosophique. Il faut comprendre qu'il serait dénaturé. La présupposition d'un tel discours est circulaire, de l'ordre de la tautologie. Pour être philosophique, un enseignement ne peut être que philosophique. Cette présupposition va de pair avec le refus d'une discipline scolaire philosophique :

L'enseignement [philosophique] n'est d'aucune manière le passage d'un esprit à un autre du savoir dégradé, simplifié et déformé selon les nécessités prétendues de l'adaptation à l'élève. Il n'y a pas une philosophie scolaire qui, pour être d'école, tomberait au-dessous et en dehors de la philosophie (*ibid.*, p. 54).

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Il est ainsi prétendu que la philosophie enseignée au lycée est la philosophie même. Deux dénis sont à l'œuvre. Cette construction relève du déni de toute transposition didactique :

Si la question de savoir comment l'enseignement philosophique peut être un enseignement de second degré est une question réelle, en tout cas cette question ne saurait être celle de savoir comment fabriquer une philosophie fictive, différente de la philosophie elle-même, qui puisse s'abaisser à la faiblesse supposée de l'élève. La question de savoir comment l'enseignement philosophique peut être un enseignement de second degré n'est pas celle de l'adaptation au niveau du lycée d'une philosophie d'école, qui serait en dehors de la philosophie réelle et vivante (*ibid.*).

Le second déni consiste dans l'idée qu'une discipline scolaire philosophie serait la construction d'une philosophie fictive, dans l'impossibilité d'envisager, contrairement à Chervel (1977, 1988), que les disciplines scolaires sont des créations didactiques par l'école et pour l'école, des médiations nécessaires à l'âge de la formation.

Cette conception se redouble de la condamnation par Lechat de toute approche pédagogique, dans la formation du professeur de philosophie :

Ce qu'on appelle de manière contestable parce qu'on n'apprend jamais que de soi, la formation pédagogique, consiste essentiellement, et au premier chef pour le professeur de philosophie, dans l'approfondissement et le renouvellement de sa culture ; l'enseignement est en ce sens indissociable de la recherche (Lechat, 1984, p. 61).

Seul l'approfondissement de la culture philosophique suffit à garantir la qualité de l'enseignement dispensé. Une formule du même acabit se trouve dans l'article signé par B. Bourgeois, lorsqu'il affirme à propos de la préparation des candidats aux concours de recrutement, que « c'est tout un d'apprendre bien une chose et d'apprendre à bien l'enseigner » (*ibid.*, p. 14). La formule recèle l'idée que la seule formation pédagogique ou professionnelle recevable pour un (futur) professeur consiste dans sa formation académique universitaire.

Les propos sont radicalisés par G. Guest, professeur de lycée, dans une expression qui fera école, au sein des corps d'inspection : « L'enseignement philosophique, s'il doit être philosophique, est à lui-même sa propre pédagogie » (*ibid.*, p. 85). On soutient simplement,

dans une circularité du discours, que tout ce qui est philosophique est pédagogique et que tout ce qui est pédagogique est philosophique.

Après l'examen de la question de la formation des professeurs, la boucle est bouclée, à ajouter que l'enseignement philosophique invite les élèves à faire de la philosophie, c'est-à-dire à « s'efforcer d'être eux-mêmes philosophes » (*ibid.*, p. 64). On déboute ainsi quiconque de toute prétention à identifier des apprentissages sous forme de connaissances et de compétences pour les élèves, en invitant les élèves à penser par eux-mêmes.

Ce qui se constitue lors du colloque de Sèvres, sous couvert d'une défense de l'instruction publique et de l'école républicaine, est un ensemble de dogmes pour l'enseignement de la philosophie, qui interdisent d'interroger la discipline, son enseignement, ses apprentissages, autrement que du dedans d'elle-même et de la profession, c'est-à-dire philosophiquement. Ces dogmes constituent la doctrine de l'inspection générale et d'une partie de la profession jusqu'à nos jours. La doctrine vise à museler les tentatives de renouveler les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de considérer la philosophie comme une discipline scolaire et comme une discipline scolaire parmi d'autres, enfin de constituer une didactique de la discipline.

2.6. Des débats autour du rapport Derrida-Bouveresse ou de l'échec du renouvellement des pratiques scolaires et d'une naissance d'une didactique de la philosophie

Le *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologie*⁵², présidée par J. Derrida et J. Bouveresse de 1989, remis au ministre de l'éducation, témoigne à son tour des difficultés incessantes de renouvellement des pratiques scolaires de l'enseignement de la philosophie. Le rapport se veut nuancé, tout en étant constitué d'analyses critiques de sa situation en France et de propositions, parmi lesquelles le refus d'une position de surplomb de la philosophie dans l'ensemble des disciplines, l'introduction d'une progressivité de l'enseignement dans la détermination d'un cursus, courant de la classe de première du lycée

⁵² Ce rapport est publié en intégralité dans Derrida (1990), *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée.

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

au premier cycle de l'université, une redéfinition des programmes qui en limite l'extension, la détermination de savoirs et de compétences pour les élèves, une redéfinition des épreuves du baccalauréat, tant en séries générales qu'en séries technologiques. L'approche proposée de l'enseignement de la discipline est résolument scolaire et didactique. La publication du rapport déclenche une campagne d'opposition féroce d'une partie de la profession, si bien que les propositions restent finalement lettre morte auprès du ministère de l'éducation nationale.

Le rapport dénonce le refus de la profession de considérer l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie comme « scolaires » :

Il est étrange à cet égard que l'épithète "scolaire", dans l'enseignement secondaire en général et dans celui de la philosophie en particulier, soit devenue systématiquement péjorative. La hantise du scolaire ne conduit-elle pas souvent à des sujets démesurément ambitieux et à des exigences insensées ? (Derrida, 1990, p. 635).

Il faut attendre 2006, pour que Marc Sherringam, inspecteur général de philosophie publie un article, qui mentionne dans son titre l'épithète scolaire : « *L'enseignement scolaire de la philosophie en France* » (Sherringam, 2006, p. 61), instituant ainsi explicitement une dette à l'égard des prises de position de Derrida et Bouveresse.

Le rapport Derrida-Bouveresse dénonce la conception par la profession des modalités d'apprentissage de la pensée par les élèves. Un modèle de la conversion plutôt que de l'apprentissage de la pensée triomphe, qu'il y a lieu d'abandonner selon les auteurs :

L'enseignement de la philosophie a trop souvent été conçu sur le modèle de la conversion qui devrait faire passer l'élève de l'opinion commune à l'esprit philosophique d'un seul coup, en une seule fois. L'enseignement de la philosophie doit plutôt être envisagé comme un apprentissage qui passe par une acquisition méthodique, progressive et adaptée au rythme des élèves, des connaissances et des compétences requises pour mener une véritable réflexion philosophique (Derrida, 1990, p. 626).

C'est ainsi qu'au nom d'une certaine conception de l'apprentissage de la pensée, la philosophie s'accorde un statut d'exception dans l'enseignement français, dans le refus de se considérer comme une discipline scolaire, de définir des contenus, en termes de savoirs et de savoir-faire :

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

La formule « apprendre à penser par soi-même » à quoi l'on résume souvent l'ambition de notre enseignement, est pour le moins ambiguë [...]. Quoiqu'on pense de la phrase kantienne selon laquelle on n'apprend pas la philosophie mais à philosopher, et quelle que soit l'interprétation qu'on en donne, cette formule ne peut servir à justifier la situation actuelle où, à traiter les élèves comme de petits philosophes, on finit par ne plus trouver de philosophie dans leurs travaux. Qu'on parle d'apprendre à philosopher ou d'apprendre la philosophie, il s'agit toujours d'apprendre et on doit donc pouvoir déterminer avec une précision suffisante, comme dans toute autre discipline, les savoirs et les compétences exigibles (*ibid.*, p. 634).

Cette conception de la pensée repose sur l'adoption du paradigme kantien de l'apprentissage du philosophe en philosophant. L'inspiration kantienne se traduit par une approche non scolaire de la discipline, telle qu'on traite les élèves comme des philosophes en herbe, plutôt que comme des sujets didactiques (Daunay, Fluckiger, 2011). Par opposition au refus de la profession, la perspective des auteurs du rapport est résolument didactique, dans la valorisation d'une approche scolaire de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie :

Il convient, nous semble-t-il, de réhabiliter le « scolaire » qu'on ne saurait confondre avec le bachotage. Le bachotage, c'est l'accumulation superficielle et hâtive de connaissances destinées à faire illusion le jour de l'examen. L'apprentissage scolaire, c'est ce qui rend capable de reproduire et d'utiliser à bon escient des concepts et des distinctions qu'on n'a pas nécessairement inventés, de reconnaître des problèmes et des idées que l'on a déjà rencontrés. Si certains élèves sont de surcroît originaux, créatifs, cultivés ou brillants, tant mieux. Mais un enseignement philosophique n'a pas à rougir d'être et de se reconnaître scolaire » (Derrida, 1990, p. 634)

Un apprentissage scolaire de la philosophie s'oppose à une conception magique et élitiste, qui privilégie l'inventivité et l'invention, le fait de tirer de son propre fonds les idées, les concepts et les problèmes.

La perspective des auteurs est didactique, dans la proposition d'un contrat didactique avec les élèves pour l'épreuve de baccalauréat :

« La crédibilité de l'épreuve de philosophie au baccalauréat implique un *contrat* clair avec les candidats quant aux compétences exigées d'eux » (*ibid.*, p. 633).

Selon les auteurs, il relève des instructions officielles de décliner le contrat didactique :

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

Il est nécessaire que les instructions officielles déterminent avec une précision suffisante les compétences qu'on sera en droit d'exiger des élèves à la sortie de terminale [...]. Un élève n'a pas à être original, ni à tirer de son propre fonds ce qu'on ne lui a jamais appris ; il n'est pas un philosophe en herbe ou un penseur en germe (*ibid.*).

Des compétences sont clairement définies, en termes didactiques :

Savoir reconnaître dans un texte un problème philosophique déjà rencontré, pouvoir reproduire de manière pertinente des idées et des arguments préalablement étudiés, être capable d'établir un lien entre une idée philosophique connue et un exemple tiré de sa culture ou de son expérience personnelle : ce sont là des capacités éminemment philosophiques, constitutives d'une aptitude à la réflexion, et en outre susceptibles d'être méthodiquement acquises et sérieusement évaluées (*ibid.*, p. 634).

L'introduction d'une progressivité de l'enseignement de la philosophie est proposée :

« Comme celui des autres disciplines, l'enseignement de la philosophie devrait avoir un caractère progressif » (*ibid.*, p. 621).

Une extension de cet enseignement en-deçà et au-delà de la terminale est préconisée, dans la création d'un cursus. Un « temps d'initiation commencera au moins en première », le « temps de formation » sera celui de la terminale et un « temps d'approfondissement » couvrira le premier cycle de l'université (*ibid.*, p. 622). La proposition s'oppose à la conception de l'enseignement de la philosophie comme « couronnement » du cursus et des études secondaires et comme indéclinable et universel. P. Rayou le montre :

Même si l'horaire qui lui est consacré varie en fonction des séries, il est construit sur un modèle identique. Il ne saurait, en effet, dans l'esprit de ses concepteurs, y avoir différents degrés de l'activité philosophique, car les exigences de la raison sont les mêmes pour tous. Chacun, quel que soit son bagage scolaire et son projet professionnel, doit pouvoir y entrer de plain-pied. L'année d'initiation est en même temps année de validation » (2002, p. 17).

Dans le rapport, l'idée d'une didactique de la philosophie est explicitement énoncée, qui prendrait en charge une « réflexion sur les problèmes et méthodes de l'enseignement de la philosophie » (Derrida, 1990, p. 648). La didactique est posée comme un objet de réflexion, dans l'une des propositions :

« Organiser systématiquement, à l'intérieur du corps des professeurs de philosophie, une réflexion et des échanges sur la didactique de leur discipline » (*ibid.*, p. 647).

Au travers de ces propos, il apparaît que le champ d'une didactique de la philosophie est tout entier à constituer. A l'inverse, on peut faire l'hypothèse que règne, dans la profession, à propos de l'enseignement de la philosophie en terminale une « illusion de la transparence » pour reprendre le propos de Y. Chevallard, l'illusion de la transparence entre l'objet de savoir et l'objet d'enseignement, qu'il y a une absence ou un déni d'exercice du « principe de vigilance épistémologique » recommandé par Y. Chevallard, (1985, p. 42).

En effet, la publication du rapport Derrida-Bouveresse déclenche une campagne d'opposition féroce d'une partie de la profession. Un « appel pour la constitution d'un collectif de réflexion sur l'enseignement philosophique » est lancé par des représentants de l'APPEP, H. Pena-Ruiz et F. Raffin en mars 1990, dans la revue de l'association⁵³. Le discrédit est jeté sur les travaux de la commission :

Le rapport d'une commission restreinte de six membres, présidée par Messieurs Bouveresse et Derrida, dont les consultations ont été symboliques, ne peut à lui seul inspirer des décisions qui concernent plusieurs milliers de professeurs. La réflexion qu'il nourrit n'a de sens que si s'engagent de véritables négociations » (1990, p. 76).

L'APPEP pose que toute modification qui concerne l'enseignement de la philosophie doit venir des professeurs en exercice dans les établissements scolaires, en s'estimant représentative.

On peut faire l'hypothèse que règne, pour certains, une logique d'« auto-référence », c'est-à-dire que la philosophie est à elle-même sa propre référence. Il y a une identification entre discipline scolaire et discipline universitaire. Enseigner, apprendre la philosophie, c'est toujours faire de la philosophie, c'est tout un, du lycée à l'université, à tel point que parler d'une discipline scolaire *philosophie*, d'une progressivité de son enseignement et de son apprentissage ou d'une didactique de la philosophie apparaît à une partie de la profession comme un non-sens. L'enseignement de la philosophie ne peut être explicité ou décrit

⁵³ L'APPEP désigne l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public et publie une revue, *L'enseignement philosophique*.

autrement que philosophiquement, comme de l'intérieur, c'est-à-dire en référence aux doctrines philosophiques même, ce dont témoigne notamment la reprise du paradigme kantien « apprendre à penser par soi-même » pour l'appliquer à la philosophie à l'école. Ce que c'est que faire de la philosophie à l'école ou ailleurs est formulé dans une totale circularité du discours et se manifeste dans l'absence de toute didactisation de la philosophie, historiquement, qu'elle s'exprime sous forme de refus ou d'impossibilité.

En témoignent les propos de Bernard Bourgeois, lors d'une séance houleuse de la Société française de philosophie du 24 novembre 1990 (Charbonnier, 2013, p. 54), tenus à l'issue de la présentation par Derrida du rapport Derrida-Bouveresse de 1989. L'analyse des difficultés de l'enseignement de la philosophie par B. Bourgeois insiste sur des raisons institutionnelles, telles que les classes surchargées, le nombre de classes par professeur, la destruction de l'acte d'instruire dans la réduction orchestrée de la part de l'écrit dans la scolarité de l'élève. Toute mise en question des conceptions de l'enseignement de la philosophie et de leurs effets sur la réussite des élèves est exclue. Les propos de B. Bourgeois interdisent toute tentative d'interroger, en termes didactiques, l'apprentissage de la philosophie, qui tient en dernier ressort aux difficultés de l'acte de penser lui-même, ici ou ailleurs :

On ne peut quand même pas éviter, en philosophie, la conversion du regard ! Bien vaine est donc toute tentative de voiler, de neutraliser – ce qui ne saurait être au fond, et quoi qu'on s'imagine, qu'un mépris des élèves – ce qui ne saurait être, toujours, pour tous, l'extrême difficulté de l'acte de penser. On ne surmontera pas cette difficulté par l'élaboration, si intéressante soit-elle, d'une didactique de la philosophie. Croire qu'un pas décisif serait fait par la substitution d'une logique de l'apprentissage à une logique de l'enseignement, c'est oublier l'ambiguïté révélatrice du terme « apprendre » : le maître et l'élève apprennent, chacun, l'un par l'autre, dans les deux sens du mot. La difficulté de la pensée demeure, à leur niveau respectif, pour tous deux, qui participent ensemble à la magistralité du cours. C'est penser, qu'il s'agit toujours d'apprendre, non pas simplement d'apprendre la pensée, ses démarches, ses résultats, ses héros. Assurément, l'information « historique » sur des contenus philosophiques peut remplir la plus grande partie du temps de la classe, mais est-il si nécessaire d'en prescrire la pratique ? Comme si ce moment pouvait être en relation d'exclusivité avec l'objectif essentiel, qui est la réappropriation de l'acte de pensée à travers le commentaire des textes et son appropriation, encore plus risquée, à travers l'exercice capital de la dissertation

philosophique. C'est dire que le progrès ne peut se mesurer et se contrôler qu'à travers des exercices de ce type (1990, p. 15).

L'acte de penser est vu comme une conversion du regard, une métaphore de la pensée inaugurée par Platon, lorsqu'il est question de contempler les Idées éternelles de la région intelligible, à condition d'une conversion du regard de l'œil de l'âme des faux-semblants aux réalités véritables (République X). La métaphore traverse l'histoire de la philosophie et est encore utilisée à la fin du XX^e siècle pour penser l'acte de penser et donc, le laisser impensé. En effet, si la difficulté de l'acte de penser est affirmée par B. Bourgeois, elle est en même temps immédiatement réduite, l'acte de penser relevant d'une conversion instantanée et magique de l'œil de l'âme. C'est en l'occurrence l'écoute attentive par l'élève de la leçon magistrale du professeur qui peut lui permettre la conversion à la pensée, par imprégnation. Comme l'indique P. Rayou, dans une telle perspective, les « réflexions en matière de pédagogie et de didactique peuvent paraître totalement inutiles, voire nuisibles en ce qu'elles renvoient à d'improbables techniques ce que seule peut susciter la présence authentique d'un maître philosopant devant ses élèves » (Rayou, 2002, p. 18). Seuls les exercices écrits du commentaire de texte et de la dissertation permettent à l'élève de témoigner d'une réappropriation des contenus philosophiques authentiquement pensés par le maître. Il est ainsi prétendu que l'enseignement est philosophique, à être dispensé philosophiquement et que l'apprentissage de la philosophie est authentiquement philosophique, à être l'exercice philosophique de la pensée.

Selon Bourgeois, une didactique est d'autant moins nécessaire qu'il y a une unité de la discipline du secondaire à l'université, qui en exclut le caractère scolaire :

En France l'enseignement secondaire de la philosophie est l'enseignement tout à la fois originel et originaire de celle-ci. Plus qu'en tout autre pays, et plus qu'en toute autre discipline, l'enseignement universitaire a son destin rigoureusement scellé, en France, et pour ce qui est de la philosophie, dans le sort réservé aux classes terminales des lycées. Son contenu confère, en effet, à l'enseignement secondaire de la philosophie, une situation privilégiée dans le rapport entre le lycée et l'université. D'une part, son caractère en soi total fait qu'il est absolument le même que celui qui — oserai-je dire : simplement — l'explicite et l'approfondit au lendemain du baccalauréat (1990, p. 12).

L'enseignement de la philosophie est tout un de la classe de terminale à l'université, où il vient à titre d'approfondissement, sans différence de nature.

2.7. Vers une lente recomposition du paysage ?

2.7.1 Une tentative de constituer une didactique du philosophe : les travaux de M. Tozzi

Le début des années 1990 voit surgir une tentative isolée de constituer une didactique de la philosophie, centrée sur les pratiques d'enseignement en terminale, avec des travaux de Tozzi, dans le cadre d'une thèse de doctorat (1992). Tozzi dénonce dans les discours des représentants de l'institution scolaire, la prétention de la philosophie à être « intrinsèquement didactique », à être à elle-même sa propre pédagogie, de telle sorte que la didactique apparaît « au mieux un pléonasme, au pire une intruse » ou une ruse de celui qui a une maîtrise insuffisante du philosophe (1992, p. 26). Il propose d'engager une « révolution copernicienne », qui fasse passer l'enseignement d'une centration sur le discours de l'enseignant à une centration sur la démarche de l'élève et son apprentissage (*ibid.*). Il veut fonder ce qu'il nomme une didactique de l'« apprendre-à-philosopher », en empruntant à la didactique des sciences expérimentales et à Altolfi le concept d'« objectif-noyau », pour formuler le noyau de l'apprentissage du philosophe (*ibid.*, p. 33). Trois objectifs-noyaux sont formulés – conceptualiser, problématiser, argumenter. Par emprunt à Develay (1992) de la notion de « matrice », Tozzi considère qu'ils constituent une « matrice didactique du philosophe », qui a été « empiriquement construite à partir de ce qu'attendaient de leurs élèves les professeurs de philosophie à l'examen terminal du baccalauréat » (Tozzi, 2008, p. 100)⁵⁴. Quelques exercices sont proposés pour chacun.

Les travaux de recherche de Tozzi ne sont pas parvenus à s'imposer en tant que référence, dans des discours de recommandations autour des pratiques d'enseignement en terminale, qui n'en font pas mention, qu'il s'agisse par exemple des *Lettres de rentrée* des inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie ou du dernier rapport sur l'état de l'enseignement de la philosophie de 2008. L'ouvrage de 1992 de Tozzi a par contre fait l'objet d'un article, signé par un inspecteur pédagogique régional de philosophie, A. Perrin (1994), qui vise à balayer la tentative de Tozzi de constitution d'une didactique de l'apprendre à philosopher, dans un examen systématique de ses propositions. Sous couvert d'un discours scientifique, les dogmes constitués de la philosophie comme couronnement des études, de la

⁵⁴ Une étude de cette matrice est proposée dans la deuxième partie, à la sous-section 3.2.

figure du maître dispensant un enseignement philosophique philosophiquement, émaillent les propos. La conclusion de l'article insiste sur l'incapacité de l'entreprise didactique de Tozzi à prendre en compte le statut épistémologique de la discipline, soit la nature spécifiquement philosophique de la philosophie, dans un discours circulaire et tautologique parfaitement rôdé, qui fait écho à celui de l'inspecteur général Lechat, lors du colloque de Sèvres de 1984 :

Nous nous étions demandé si une didactique de la philosophie était possible : il fallait donc s'assurer que les exigences de la philosophie et celles de la didactique étaient compatibles. Puisqu'une didactique se propose de faciliter l'acquisition d'un savoir conformément à la nature de celui-ci, une didactique de la philosophie n'est possible que si elle est fidèle à la nature de la philosophie, conforme à ses exigences, c'est-à-dire si elle est elle-même philosophique. Les recherches actuelles que nous avons examinées ne nous ont pas semblé satisfaire à ce réquisit, soit que les méthodes proposées ne fussent pas spécifiquement philosophiques, soit qu'elles fussent parfois franchement opposées à la nature de la philosophie. Cet échec tient probablement à ce que des concepts élaborés par les didactiques d'autres disciplines, dans les champs desquelles ils peuvent avoir leur pertinence, on été imprudemment transposés à la philosophie, sans qu'on se fût assuré que le statut épistémologique de celle-ci autorisait pareille transposition. Il reste que les préoccupations qui sont à l'origine de ces recherches sont bien réelles et qu'une véritable didactique de la philosophie reste à construire, qui satisferait aux conditions de possibilité que nous avons énoncées, et dont nous n'avons pu tracer ici que les linéaments.

Définitivement la philosophie ne peut être qu'à elle-même sa propre didactique selon une partie de la profession.

2.7.2. Des tentatives successives de réformer les programmes de terminale, de 1992 à 2003

Des tentatives successives de réformer les programmes de terminale ont eu lieu, qui ont systématiquement rencontré des oppositions de la profession et/ou de l'inspection générale de philosophie. Ainsi en est-il des programmes du Groupe Technique Disciplinaire (GTD)⁵⁵ présidé par J.M. Beyssade et mis en place par la commission nationale des programmes, présentés en décembre 1992, puis de ceux du GTD présidé par M. Lucien et F. Dagognet à l'initiative de l'inspection générale de philosophie, soumis au Conseil national

⁵⁵ Les travaux de ce GTD sont le point de départ d'une critique par F. Galichet (1998), qui l'amènent à proposer un autre référentiel, dit didactique, pour l'enseignement de la philosophie en Terminale. Ce référentiel est resté sans écho.

des programmes en décembre 1996 et refusés. Viennent enfin les programmes A. Renaut, ratifiés par le conseil national des programmes et publiés le 31 août 2000, puis annulés par le Conseil d'Etat le 18 septembre 2002, pour non-respect des délais de mise en application. De nouveaux programmes, sous la présidence du GTD par M. Fichant sont finalement adoptés en juin 2003. S. Charbonnier estime qu'ils sont entérinés par « épuisement des combattants plus que par enthousiasme de l'ensemble des professeurs de philosophie » (2013, p. 55). Ils signent une relative victoire des forces conservatrices au sein de la profession, en s'inscrivant dans la lignée des programmes de 1973, dont ils ne modifient pas fondamentalement l'esprit, qui va dans le sens d'une extension infinie.

2.7.3. Les travaux de l'ACIREPH dans la mouvance du GREPH

Une tentative de relancer la réflexion autour des pratiques de l'enseignement de la philosophie émane de l'Association pour la Création des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie (ACIREPH) depuis sa création en 1998, à l'initiative de professeurs de philosophie de lycées, d'universités et d'IUFM. Dans les pas des initiatives du GREPH des années 70, elle milite pour l'instauration d'une progressivité de l'enseignement de la philosophie à partir de la seconde ou de la première, une extension de l'enseignement de la philosophie aux lycées professionnels, l'instauration d'un programme de problèmes plutôt que de notions, la diversification des exercices et des épreuves de baccalauréat, la création d'instituts de recherche en didactique de la philosophie, autant de revendications qui à ce jour, ne sont pas suivies d'effets.

3. Le DP au regard de la construction historique de l'enseignement de la philosophie et du renouvellement des pratiques de la philosophie

3.1. Le DP dans la ligne de mire des tenants du refus du renouvellement des pratiques

Là où une communauté de sort attend les tentatives de renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie, des expérimentations du GREPH à celles du DP, c'est à propos

des résistances formulées par une partie de la profession, qui mobilisent et recyclent les mêmes arguments dogmatiques constitués et précédemment présentés.

Dans un colloque consacré au DP en 2003 à Balaruc-les-Bains, J.-Y. Chateau, inspecteur général de philosophie, qui s'oppose aux pratiques, réintroduit notamment l'idée d'un âge pour philosopher, qui repose sur la capacité à « tenir ensemble plusieurs représentations organisées » et à établir des rapports entre son opinion et celle des autres (2003, p. 39). Selon lui, « cette capacité, à l'âge de l'école primaire est encore très réduite, en général, par rapport à ce qu'elle sera quelques années plus tard », après développement et acquisition d'une culture (*ibid.*).

Pour lui, la philosophie n'admet pas une diversité de pratiques. Seule vaut et est proprement philosophique celle qui est traditionnelle, celle des spécialistes de philosophie :

Personne, j'imagine, ne prétend qu'il s'agisse, à l'école élémentaire, de faire vraiment de la philosophie, si l'on prend ce terme en son sens ordinaire, non pas tel qu'on peut l'employer de façon un peu populaire et approximative, mais au sens de la pratique traditionnelle de la philosophie, au-delà de toutes les différences qu'elle a pu recouvrir, telle qu'elle a été exercée historiquement et continue de l'être dans des publications, des colloques, des formations, des enseignements qui s'en réclament (*ibid.*, p. 34).

Le propos repose sur une distinction posée entre une seule façon authentique de faire de la philosophie et une façon d'en faire, qui y est étrangère et n'est pas de la philosophie, loin de toute ressemblance. C'est la possibilité même d'un renouvellement des pratiques qui est ainsi supprimée.

Enfin, la figure du maître, reconstruite et recyclée par Chateau pour la circonstance, dispense de mettre en œuvre des activités de philosophie spécifiques en classe, puisque « le métier d'*instituteur*, pour employer ce mot ancien tellement significatif, est philosophique de part en part » (*ibid.*, p. 47). Le métier repose sur la polyvalence du maître, soit l'enseignement des différentes disciplines et la formation morale et civique de l'élève, soit la mise en rapport de « l'ordre du savoir et l'ordre des valeurs » par un « maître philosophe » (*ibid.*). Le maître n'a pas à mettre en place une activité de DP spécifique, séparée, inscrite à l'emploi du temps, parce qu'il fait classe philosophiquement à propos et autant que de besoin.

On peut parler d'une permanence d'un certain discours de refus du renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie, qui pour être institutionnel, à émaner de l'inspection générale de philosophie, ne parvient pas pour autant à les étouffer dans l'œuf.

3.2. Le DP face aux trois piliers de l'enseignement de la philosophie et à ses défenseurs

Le DP apparaît en rupture avec les trois piliers de l'enseignement de la philosophie en terminale. En étant recommandé à l'école élémentaire et parfois dès l'école maternelle, le DP rompt avec l'idée de la philosophie comme couronnement des études. Il rompt avec l'exercice canonique de la discipline, la dissertation, en y substituant une pratique orale de la philosophie. Il rompt avec le modèle de la leçon *ex cathedra* du professeur, en étant débat ou discussion. Le rapport de l'inspection générale de philosophie, consacré à l'état de l'enseignement de la philosophie en Terminale de 2008, témoigne explicitement de l'attachement à la leçon du professeur et du peu de crédit accordé à des pratiques discussionnelles. Il décrit notamment la pratique du cours dialogué en classe de terminale, tout en doutant de son efficacité par rapport à celle du cours magistral et prend soin d'indiquer de ne pas le « confondre avec le débat ou le simple dialogue à bâtons rompus, pratiquement inexistant dans les séries générales » (*ibid.*, p. 16). Le débat n'émerge pas en classe de terminale générale, où le cours magistral et le cours dialogué sont les formats communicationnels de l'enseignement de la philosophie : « Le plus souvent les professeurs alternent les deux façons de faire cours, selon les cas » (*ibid.*)⁵⁶. M. Tozzi dénonce la position de ceux qu'ils nomment les « gardiens de l'orthodoxie française de l'enseignement de la philosophie », au travers des trois piliers (2008, p. 105). Là où une dimension du DP apparaît, qui fait problème, c'est à propos des modalités de sa construction socio-historique. Celles-ci semblent nourries d'un conflit avec l'institution scolaire de l'enseignement secondaire philosophique, ses pratiques d'enseignement, ses représentants. Ce conflit et sa persistance se marquent par une dimension militante, qui consiste dans l'affirmation d'une rupture systématique des pratiques de DP en école primaire avec les pratiques d'enseignement en terminale et de sa construction à contre-pied systématique, revendiquée par Tozzi (*ibid.*).

⁵⁶ MEN-IGEN (2008), *Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, Rapport n°2008-084.

Cette dimension militante éloigne peut-être de l'inscription du DP dans un renouvellement des pratiques à bonne distance.

Un problème, qui y est vraisemblablement lié, est aussi celui de savoir si les recommandations de DP ne tombent pas dans des écueils à la fois différents et comparables aux positions conservatrices concernant les pratiques d'enseignement de la philosophie, en ce qui concerne la conception de l'activité philosophique dans le DP, une éventuelle absence de constitution d'une discipline scolaire *philosophie* pour l'école primaire et d'une réelle modélisation didactique. C'est dans la deuxième partie, consacrée à l'examen des recommandations, que ces questions sont abordées.

3.3. Le DP au regard du renouvellement des pratiques sociales et scolaires de la philosophie repérées et encouragées par le GREPH

L'analyse des textes du GREPH et des Etats généraux de la philosophie a permis de faire apparaître l'idée d'un besoin de philosophie et l'émergence de nouvelles pratiques dans la société française, au cours des années 1970. On peut donc affirmer que la naissance du DP en école primaire est précédée et accompagnée de tentatives de renouveler les pratiques scolaires de la philosophie, notamment au travers d'expérimentations menées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en 6^{ème} et en 5^{ème} ou bien encore d'expériences dans des bibliothèques enfantines. Ces expériences ont en commun d'ouvrir la possibilité de modification des conceptions de l'âge auquel pratiquer la philosophie. Or M. Tozzi, dans un article de recherche, veut décrire et rendre compte des pratiques de DP en France et de leur émergence (2005). S'il fait état des travaux et des positions du GREPH et des Etats généraux de la philosophie, cependant il en minore l'influence sur le DP, en considérant que c'est seulement dans les années 1990 que des initiatives majeures pour le développement des pratiques de DP voient le jour :

« Ce n'est qu'à la fin de la dernière décennie du XX^{ème} siècle que plusieurs initiatives, d'abord indépendantes les unes des autres, vont aboutir et s'étendre » (*ibid.*, p. 13).

Tozzi présente le DP comme une « innovation » (2005, p. 9), une « pratique sociale scolaire à inventer » (2008, p. 100) qui, pour l'essentiel, s'inspire du « café philo », un dispositif lancé par Marc Sautet en 1992 :

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

On sait que Marc Sautet, maître de conférences à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, a lancé en 1992 le premier « café philo », inaugurant un mouvement qui inspirera les pratiques nouvelles de discussion à visée philosophique dans le système éducatif (Tozzi, 2005, p. 13).

Aucune dette n'est clairement établie entre les pratiques de DP en école primaire des années 1990 et les pratiques scolaires (en 6^{ème} et en 5^{ème}) ou sociales, en bibliothèques enfantines, répertoriées et encouragées par le GREPH à la fin des années 1970. Selon Tozzi, les pratiques de DP sont inspirées par la pratique de cafés philo, auxquelles elles sont rattachées, de manière militante. De fait, dans son propos, des pratiques sociales ou scolaires de la philosophie auprès d'enfants, qui ont pourtant précédé les pratiques de DP, sont écartées comme source d'inspiration et comme références.

On observe cependant, au moins provisoirement, que les pratiques de DP s'inscrivent dans l'histoire récente des tentatives de renouvellement de pratiques existantes de la philosophie, qu'elles ne sont pas une innovation anhistorique des années 1990. Encore faut-il prendre acte que les tentatives ou propositions de renouvellement des pratiques repérées ou orchestrées par des membres du GREPH relèvent pour eux, dans l'adoption du débat ou de la discussion, du pré-philosophique, d'une ressemblance maintenue à la philosophie. Les propos, prudents et nuancés, ouvrent la possibilité d'un renouvellement des pratiques académiques de la discipline *philosophie*, tout en se gardant de surévaluer des formes nouvelles aux dépens des formes académiques. Pour trancher la question de savoir si les pratiques de DP relèvent d'un renouvellement de pratiques existantes de la philosophie ou si elles sont définitivement en rupture avec elles, en n'ayant de philosophique que le nom, reste donc à examiner ce qu'il en est d'une ressemblance à la philosophie dans les pratiques actuelles de DP. On se reportera aux parties 2 et 4, consacrées respectivement à l'examen des recommandations et des pratiques de DP en classe.

En ce qui concerne l'émergence de pratiques de DP au collège au cours des années 1990, elle n'est pas devenue significative dans les classes ordinaires du collège. Les repérages et les propositions du GREPH des années 1970 ne se sont pas confirmés. Tozzi en prend acte et je le rejoins sur ce point (2012, p. 56). Quelques expériences ont pu être menées ou le sont, sans pour autant que des recommandations sortent. Selon Tozzi, le DP émerge plus significativement au collège en SEGPA. Il cite les premières expériences de J.-C. Pettier, qui

datent de 1995 (*ibid.*, p. 61). Reste à rendre compte de l'absence du DP dans les classes ordinaires du collège. Pour ma part, je l'attribue à l'organisation disciplinaire des enseignements et du curriculum, ainsi qu'à la spécialisation disciplinaire des enseignants (monovalence ou bivalence), qui les distingue du professeur des écoles, polyvalent. Ce sont des professeurs des écoles, polyvalents, qui enseignent à l'école primaire et en SEGPA. En pointant cette dimension de la spécialisation disciplinaire comme frein à l'émergence de pratiques de DP *versus* la polyvalence des enseignants, comme favorable au développement des mêmes pratiques, j'interroge de nouveau, en toile de fond, la question de la ressemblance des pratiques actuelles de DP à une discipline *philosophie*. Il se pourrait que les pratiques de DP sortent, là où une exigence de ressemblance à une discipline *philosophie* se fait moindre, en l'absence de spécialisation. De nouveau, on se reportera aux parties 2 et 4, consacrées respectivement à l'examen des recommandations et des pratiques de DP en classe.

Conclusion du chapitre 2

Le chapitre 2 avait pour objet d'éclairer comment le DP s'inscrit dans un rapport à la constitution de l'enseignement de la philosophie aux XIX^e et XX^e siècles (présenté en section 1) selon trois piliers, que j'ai construits provisoirement, à titre d'indicateurs, pour mettre en scène les difficultés et les tensions rencontrées au sein de la profession autour d'un renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie depuis les années 1970 (présenté en section 2) et situer le DP par rapport à lui. J'ai donc présenté trois piliers - le couronnement des études secondaires, la leçon du professeur et la dissertation – dont j'ai considéré qu'ils ont dessiné les contours d'un enseignement académique de la philosophie, porté par une partie de la profession et j'ai présenté les tentatives de son renouvellement, dans le parcours de la redéfinition des programmes de 1973, des travaux du GREPH, des Etats généraux de la philosophie, du rapport dit « Derrida-Bouveresse » et des oppositions virulentes, qui les émaillent, au sein de la profession, avant d'exposer les difficultés d'une lente recomposition du paysage à partir des années 1990 (travaux didactiques de Tozzi, réforme des programmes qui aboutit en 2003, travaux de l'ACIREPH).

Le DP est apparu en rupture avec les trois piliers de l'enseignement de la philosophie en terminale, à se revendiquer comme une construction à contrepied systématique de ces

Première partie. Le DP : une émergence à la croisée des chemins

appuis, dans un discours conflictuel et militant, que Tozzi porte au nom des promoteurs du DP. De manière militante encore, il présente le DP comme une innovation, qui s'inspire des pratiques sociales de « café philo », sans se réclamer d'un rapport aux tentatives de renouveler l'enseignement de la philosophie depuis les années 1970. Néanmoins, on peut conclure, au moins provisoirement, que les pratiques de DP s'inscrivent dans l'histoire récente des tentatives de renouvellement des pratiques de la philosophie amorcées dans les années 1970, au sens où ces pratiques de DP ne sont pas une innovation sans précédent des années 1990 (section 3).

Conclusion de la première partie

La première partie avait pour objet de rendre compte de l'émergence de l'identification de pratiques de DP à la fin des années 1990, pour un éclairage partiel de son identité, à déterminer si ces pratiques s'inscrivent dans des mouvements déjà amorcés voire des traditions scolaires. L'émergence du DP a ainsi été mise en perspective avec l'émergence de l'oral et du débat, dans l'histoire récente de l'école élémentaire (chapitre 1) et avec les pratiques scolaires existantes de la philosophie et les tentatives de leur renouvellement (chapitre 2).

Deux traits semblent pouvoir caractériser l'émergence du DP, à l'issue de l'examen de ses liens avec les émergences récentes de l'oral, du débat à l'école primaire et avec certains aspects de la construction de l'enseignement de la philosophie et des tentatives de renouvellement de ses pratiques.

Un certain opportunisme autour du DP lorsque, en l'absence d'une tradition de l'oral et du débat effective dans l'école primaire, ses promoteurs le construisent en profitant d'une relative inscription du débat dans les programmes de plusieurs disciplines de l'école, auxquels il l'adosse, pour lui bâtir une légitimité institutionnelle.

Un certain éloignement du DP des pratiques scolaires de la philosophie et de leur renouvellement, quand ses promoteurs se réclament d'une rupture, teintée de militantisme, avec les pratiques scolaires existantes de l'enseignement de la philosophie et le pensent comme une innovation des années 1990, dans la mouvance des cafés philo, à distance des essais de renouvellement des pratiques d'enseignement de la philosophie, qui l'ont précédé, mais dans la mouvance desquels on peut en réalité l'inscrire, au moins à titre provisoire, dans l'attente de la présentation de l'examen de sa ressemblance à de la philosophie.

**Deuxième partie. Des
recommandations de pratiques du DP :
des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation
du genre DP**

Introduction

Si les chapitres précédents ont permis de mettre en lumière l'émergence récente du genre DP à la croisée des chemins de l'émergence de l'oral et du débat dans certaines des disciplines de l'école primaire et des tentatives de renouvellement des pratiques scolaires de la philosophie, entre opportunisme et militantisme, la question est désormais de savoir si, avec le DP, on fabrique de l'*enseignable* (Chervel, 1988), qui puisse prétendre prendre place à l'école, pour y être enseigné et/ou appris. J'ai donc procédé à un examen des constructions qui en sont proposées, dans les espaces concernés, soit l'espace des recommandations, dans un premier temps.

Demander si, avec les recommandations de DP, on fabrique de l'*enseignable* revient à demander si les constructions qui en sont faites relèvent d'une scolarisation et d'une disciplinarisation du genre, qui lui permette de prendre sa place à l'école. J'entends par *scolarisation* les modifications et les adaptations dont un dispositif, un genre est l'objet pour être mis en conformité avec les exigences de la forme scolaire (Chervel, 2006, Denizot, 2008) au risque de sa soumission, de telle sorte qu'il puisse prendre place à l'école. J'entends par *disciplinarisation* la fabrique d'une discipline scolaire (Chervel, 1988), effective ou à titre d'horizon, le travail de construction, de modification et d'adaptation d'un dispositif, d'un genre, à la forme disciplinaire et aux spécificités d'une discipline. Scolarisation et disciplinarisation sont pour moi les dénominations d'une entreprise conjointe et non les étapes successives d'une construction.

Le chapitre 3 présente les questionnements, les axes et les critères qui ont prévalu pour l'analyse d'un premier corpus consacré au DP, celui de recommandations de pratiques, d'autre part les modalités de constitution dudit corpus.

Le chapitre 4 présente l'analyse menée des modélisations du genre, en tant que genre à enseigner et à apprendre et en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage, qui met en évidence les difficultés de scolarisation et de disciplinarisation du genre DP.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Le chapitre 5 présente la confirmation de ces difficultés suite à l'examen plus particulier des conceptions de la philosophie, de l'élaboration d'un cursus, de la formation de l'enseignant, de l'horizon de l'éventuelle construction d'une discipline scolaire philosophie, par les auteurs de recommandations.

Chapitre 3. L'espace des recommandations de pratiques du DP comme objet d'une analyse didactique

Ce chapitre présente d'une part les questionnements, les axes et les critères qui ont prévalu pour l'analyse d'un premier corpus consacré au DP, celui de recommandations de pratiques, d'autre part les modalités de constitution dudit corpus.

1. Cerner l'identité du DP : des axes et des critères d'analyse pour une étude des recommandations du genre

La première étude que j'ai menée du DP, dans la perspective de dresser un état des lieux et d'en cerner l'identité, porte sur l'espace des recommandations de pratiques, à partir de la distinction des divers espaces de l'investigation didactique définis par Reuter (2007/2013). Ce qui apparaît comme un fait, dont prendre acte, à propos du DP et de sa construction sociohistorique, c'est l'absence d'un espace discursif de prescriptions, de la fin des années 1990 à aujourd'hui, tandis qu'un espace discursif de recommandations s'est constitué et qu'un espace de pratiques dans les classes s'est développé. Mon objet, dans cette deuxième partie, a donc été de décrire la construction qui est proposée du DP dans les discours de recommandations⁵⁷, en considérant qu'elle peut être une ou multiple et ouvrir sur une identité du DP elle-même une ou multiple et de décrire la *fabrique de l'enseignable* qui en est faite (Chervel, 1988). Pour décider si le DP est l'objet d'une construction scolaire et disciplinaire, j'ai fait le choix de l'étudier en tant que genre et d'étudier ses composantes structurelles, ses contenus (Reuter, 2007/2013, p. 85) et sur quelques aspects ses modalités d'inscription dans la forme scolaire (Vincent, 1980, Reuter, 2011).

⁵⁷ L'espace des pratiques a donné lieu à une analyse, qui est présentée dans la quatrième partie, à laquelle on se reportera.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Etudier le DP en tant que genre signifie pour moi, dans une perspective didactique, en rendre compte en tant que genre d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire que deux questions ont orienté l'analyse des discours de recommandations de DP, celle de savoir si le genre y est construit comme genre à enseigner et à apprendre en lui-même et pour lui-même – apprendre à débattre et peut-être aussi apprendre à débattre philosophiquement - et celle de savoir s'il est construit à titre de moyen, d'outil d'enseignement et d'apprentissage de contenus et lesquels.

Pour pouvoir le caractériser selon ces deux voies, je me suis donné des critères, qui permettent une description didactique.

J'ai reconstruit comment les auteurs de recommandations désignent et décrivent le genre DP en lui-même, mais aussi comment ils le décrivent éventuellement par comparaison avec d'autres genres du discours, c'est-à-dire quels genres ils convoquent ou récusent explicitement, pour le construire, ses spécificités, ses proximités et distances avec d'autres genres, en considérant que ce sont autant d'indices qui permettent d'approcher le DP, dans le passage du nom à l'objet et ainsi à l'*exercice* dont il est question (Chervel, 1988).

Pour mettre au jour si les promoteurs du genre DP le construisent en tant qu'objet à enseigner et à apprendre et les modélisations qu'ils en proposent, j'ai cherché à identifier les caractéristiques constitutives du genre selon le « cadre contextuel », un terme emprunté à Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 75), pour désigner l'environnement extralinguistique de la situation, les « ingrédients du contexte », tels qu'ils sont exposés, c'est-à-dire selon le site, sa nature ou encore le cadre spatio-temporel, des éléments du cadre participatif avec l'examen des rôles participatifs accordés (Kerbrat-Orecchioni, 1990), dans l'idée que ces différentes composantes de la situation déterminent le genre à pratiquer et son apprentissage.

Pour mettre au jour si les promoteurs du genre DP le construisent à titre de moyen, d'outil d'enseignement et d'apprentissage, j'ai cherché à reconstruire ses contenus, leur nature et comment ils sont catégorisés et organisés (Daunay, Reuter, 2013, p. 25). La notion de contenus désigne des savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, comportements et attitudes (Reuter, 2007/2013 p. 85 ; Delcambre, 2007/2013, p. 45). J'ai notamment cherché à identifier

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

si des savoirs savants étaient en jeu et lesquels, ainsi que leurs sources, en termes de transposition didactique (Chevallard, 1985). De même à propos de savoir-faire et de leurs sources, en termes de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). J'y ai associé l'examen des modalités de travail envisagées, le rôle de l'enseignant, les modalités d'évaluation, les finalités fixées au DP (Reuter, 2007/2013).

Je me suis placée dans l'éventuel horizon de la construction d'une discipline *philosophie* par les promoteurs du DP, en interrogeant son inscription dans un cursus, une progressivité, des programmes (Reuter, 2007/2013) et en interrogeant les contenus et les finalités du DP, du point de vue de leurs rapports à une discipline *philosophie* déjà existante, du point de vue du renouvellement de pratiques existantes de la philosophie ou d'une création du DP *ex nihilo*. Enfin, l'examen des discours sur la question de la formation de l'enseignant et de ses modalités a permis de reconstruire comment les auteurs se représentent les besoins de l'enseignant en termes de maîtrise du genre et de ses contenus, pour le mettre en pratique.

2. Questions scientifiques et méthodologiques pour la construction d'un corpus de recommandations

Le champ des écrits autour des pratiques de DP est divers. S'il n'y a pas de prescriptions officielles, ce que j'ai construit et nommé - des recommandations - mêle parfois plusieurs espaces.

En effet, des recommandations sont l'œuvre d'auteurs qui sont de statuts divers et parfois mêlés (chercheurs, formateurs d'enseignants, professeurs des écoles, psychanalyste), de disciplines ou de formation diverses et parfois mêlées (philosophie, sciences de l'éducation, psychanalyse, polyvalence), praticiens ou non, les uns ayant une visibilité appuyée sur leur statut institutionnel et d'autres une visibilité appuyée sur leur production éditoriale. Certains textes mêlent recherche et recommandations, si bien que les frontières entre les différents espaces, de recherche, de recommandation sont parfois ténues. Des textes recommandent des pratiques, en s'appuyant pour certains sur des pratiques menées, d'autres sur des pratiques observées. Un certain militantisme affleure parfois aussi, en vertu de conflits autour du développement des pratiques, de la question de leur légitimité (cf. *supra*,

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

l'introduction générale [Galichet, 2007 *versus* Chateau, 2004 et Chateau *versus* Tozzi, 2004a]) et des rapports de ces pratiques aux pratiques scolaires académiques de la philosophie (cf. *supra* la section 3 du chapitre 2 de la première partie). J'ai constitué un corpus qui prend en compte cette diversité. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas retenu la construction du corpus selon une typologie, qui dégage des courants.

M. Tozzi (2004a), en tant que chercheur, a élaboré une typologie des recommandations de pratiques selon quatre courants : le courant psychanalytique ou psychologique (Lévine, Pautard), le courant langagier en renvoi aux travaux de Bucheton et à ceux de Dolz et Schneuwly (Tozzi, 2005, p. 19), le courant citoyen (en renvoi au conseil d'enfants des pédagogies coopératives, avec S. Connac notamment), le courant philosophique (en référence à Lipman, Tozzi, Delsol, Go) (Tozzi, 2004a, p. 13, repris par Destailleur, 2014, p. 135). Tozzi identifie comme spécifiquement philosophique un seul des quatre courants, en excluant les trois autres. Il justifie cette exclusion, lorsqu'il affirme l'existence d'« exigences intellectuelles⁵⁸ » propres au courant dit philosophique (2004a, p. 13). Cependant il ne construit pas davantage l'exclusion des autres courants. Or lesdits courants revendiquent d'être philosophiques. J. Levine par exemple, nomme ses propositions « ateliers de philosophie », où l'enfant « fait une expérience particulière de lui-même en tant que lieu du cogito » (2002, p. 15), en référence directe à l'expérience cartésienne dite du doute méthodique (*ibid.*, p. 16). Des recommandations ou leurs auteurs sont passées sous silence par Tozzi, celles de Brénifier ou de Galichet, sans qu'on puisse déterminer si elles entrent ou non dans un des courants et lequel. Je ne considère donc pas cette typologie comme représentative. Tozzi lui-même est revenu récemment dessus, en distinguant plutôt des « méthodes de philosophie pour enfants », sans autre explication (2012, p. 37). C'est une modification du point de vue, qui consiste à considérer désormais comme philosophiques l'ensemble des pratiques, selon différentes méthodes.

⁵⁸ Les dites exigences intellectuelles sont pour Tozzi les suivantes : problématiser, conceptualiser, argumenter (2004a, p. 19).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Pour ma part, j'ai postulé que la diversité des statuts, des disciplines, des formations, des espaces convoqués, des voies de visibilité des auteurs peuvent avoir un impact sur les préconisations, tel que les catégoriser représentait un risque de lissage préalable à l'analyse descriptive et dommageable. J'ai aussi postulé que si des individus, à un moment donné, publient des recommandations, dans un champ où il en existe déjà, c'est qu'ils estiment apporter une pierre spécifique à l'édifice, même si des perspectives se rencontrent et parfois se fédèrent, tandis que d'autres continuent de coexister avec elles à une certaine distance.

J'ai constitué un corpus de onze auteurs qui, en étant quantitativement limité, ne vise pas l'exhaustivité, mais que j'estime représentatif de l'hétérogénéité des recommandations. Etudier où se situe l'hétérogénéité entre elles, en quoi elle consiste et si elle est résistante, fait partie du travail de description.

3. Le corpus, objet d'étude

Dans un paysage où se multiplient les publications, j'ai retenu cinq critères pour la constitution du corpus d'étude : des recommandations qui concernent les pratiques en France, puisque je limite mon étude aux pratiques en France, un ensemble d'auteurs, dont les statuts respectifs et variés me semblent représentatifs des recommandations de DP : chercheurs, formateurs d'enseignants, professeurs des écoles, de profession autre ; parmi eux, des représentants des diverses disciplines ou champs : philosophie, sciences de l'éducation, psychanalyse, polyvalence ; tous ayant une visibilité institutionnelle et/ou éditoriale ; une variété et une singularité des approches, telles qu'elles sont revendiquées, mais sans que je les constitue en courants : par exemple des approches revendiquent d'être philosophiques, d'autres d'être philosophiques et démocratiques, d'autres d'être philosophiques, démocratiques et de s'adosser à la littérature de jeunesse.

J'ai ainsi retenu des travaux de Matthew Lipman (1991/2003/2006, 1989/2008), philosophe américain, parce qu'il a initié, dès les années 70, le mouvement de la « *philosophy for children* », à l'étranger et en France (2006). Ses travaux ont été diffusés en France à partir

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

de la traduction par P. Belaval en 1978 de son premier roman philosophique⁵⁹ pour enfants, utilisable en classe.

J'ai retenu des écrits de Michel Tozzi échelonnés de 2002 à 2012, incontournables en France. La majorité des contributions de l'auteur portent sur le mouvement de la philosophie pour enfants dans sa globalité. M. Tozzi le commente et l'analyse, en tant que chercheur en sciences de l'éducation et à ce titre, didacticien de la philosophie. J'ai aussi étudié des recommandations pour une « discussion à visée philosophique démocratique » à l'école primaire (DVPD) (2012, p. 306), que M. Tozzi formule en son nom dans quelques-unes de ses publications (2004a, 2008, 2012).

Des recommandations ont en commun de préconiser des pratiques philosophiques, qui se veulent aussi démocratiques, en se réclamant du dispositif de Alain Delsol, instituteur et chercheur en sciences de l'éducation, qui met l'accent sur le dispositif du débat et la définition-répartition de rôles entre élèves (Tozzi, 2004a, p. 13) et de mettre en jeu la « matrice didactique du philosophe » élaborée par M. Tozzi : problématiser, conceptualiser, argumenter (2008, p. 100), tout en proposant des apports spécifiques. C'est le cas des recommandations de Sylvain Connac (2003, 2004, 2009), instituteur et chercheur en sciences de l'éducation, qui fait spécifiquement du DP une nouvelle institution de la classe coopérative et de la pédagogie institutionnelle, de celles de Jean-Charles Pettier, instituteur puis professeur de philosophie et chercheur en sciences de l'éducation, qui a formulé des recommandations en 2004 et d'autres pour le cycle 3 et les SEGPA⁶⁰ avec Jacques Chatain, professeur de philosophie (2005). J'ai eu recours aux travaux de Edwige Chirouter (2007/2011, 2012), chercheur en sciences de l'éducation, qui ont la spécificité de proposer d'exploiter la dimension philosophique d'œuvres de la littérature de jeunesse⁶¹. E. Chirouter (2011, p. 18) se réclame de la matrice du philosophe de Tozzi et de la visée démocratique du

⁵⁹ Lipman M. (1978), *La découverte de Harry Stottlemeier*, Paris, Vrin.

⁶⁰ Les SEGPA sont des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, qui accueillent, au sein du collège, des élèves en grandes difficultés scolaires, qui ne maîtrisent pas le socle commun de connaissances et de compétences exigible en fin de scolarité primaire.

⁶¹ Une analyse spécifique en est proposée, sous l'angle des frontières entre le DP et le débat en littérature dans la troisième partie, chapitre 7, section 3.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

DP (*ibid.*, p. 20). Des éléments de l'ouvrage de Jocelyne Beguery, professeur de philosophie et formatrice en IUUFM, sorti en 2012, ont été également analysés. La matrice didactique du philosophe de Tozzi y est reprise.

Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste, recommande des ateliers de philosophie (2002, 2008), qui trouvent notamment un écho dans les classes de cycle 2 de l'école maternelle et élémentaire.

Concernant François Galichet, professeur des universités en philosophie, j'ai retenu un ouvrage de 2004, qui est constitué d'un ensemble de fiches « philosophiques et pédagogiques » (Galichet, 2004, p. 5), qui prennent la forme de recommandations à destination des enseignants de l'école primaire. Elles sont précédées d'une très brève introduction de nature théorique, qui présente la conception de l'auteur du DP. Un article de recherche (Galichet, 2007), qui porte sur les pratiques philosophiques dans leur diversité, dont l'intention en est de légitimer philosophiquement les pratiques du DP en classe, à la lumière de travaux de Kant et un article de didactique (Galichet, 1998), consacré à l'enseignement de la philosophie en terminale, complètent le corpus.

Deux ouvrages, l'un portant sur l'enseignement par le débat (2004), l'autre sur la philosophie à l'école primaire (2007) de Oscar Brénifier, philosophe, consultant et auteur, ont également été sélectionnés. O. Brénifier est notamment sollicité par les inspections académiques et les circonscriptions pour des conférences auprès d'enseignants du premier degré.

Les recommandations d'Anne Lalanne (2004, 2009), professeure des écoles et maître-formateur, ont été prises en compte.

Les propositions de Nicolas Go (2010), instituteur puis chercheur en sciences de l'éducation, qui inscrit le DP dans la pédagogie coopérative, ont été reprises.

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre, consacré aux questionnements, aux axes et aux critères qui ont prévalu pour l'analyse d'un premier corpus consacré au DP, celui des recommandations de pratiques, et d'autre part aux modalités de constitution dudit corpus, a permis de préciser que l'étude proposée vise à caractériser le genre DP en tant que genre à apprendre et à enseigner et en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage, en interrogeant les composantes structurelles, la scolarisation et enfin la disciplinarisation, à titre d'éventuel horizon.

Chapitre 4. Des recommandations de pratiques : du nom à l'objet

Ce chapitre est consacré à la présentation de l'étude des recommandations de pratiques selon une première orientation, celle qui a été de reconstruire comment le genre DP est caractérisé par ses promoteurs, à partir du postulat suivant lequel il est construit en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage et en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage, un postulat qui fait de lui un candidat crédible à une entrée dans l'école et dans la classe.

Parmi les critères didactiques d'analyse présentés précédemment (chapitre 3, section 1), j'ai cherché à reconstruire le genre selon le nom qui lui est attribué (section 1), son contexte (Kerbrat-Orecchioni, 1990) (section 2), les contenus du genre et leur nature, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, comportements et attitudes, engagés et visés, ainsi que leurs sources (section 3). J'ai également exploré les modalités d'évaluation (section 4), les modalités de travail envisagées entre enseignants et élèves (section 5) et les finalités fixées au DP (Reuter, 2007/2013).

1. Le choix du nom comme choix de genre et choix d'objet

J'ai étudié comment les auteurs de recommandations désignent et décrivent le genre DP en lui-même et aussi quels genres du discours ils convoquent ou récusent explicitement pour construire le DP, ses spécificités, ses proximités, en considérant que ce sont autant de perspectives qui renseignent sur son identité. En effet, je postule qu'à des noms différents correspondent des conceptions du genre et de sa mise en œuvre différentes. Une discussion ou un débat ne recouvrent pas la même réalité discussionnelle et interactionnelle. Je les ai distingués, en considérant le débat comme un échange discipliné qui admet la confrontation

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

sur un objet, dans un cadre établi, là où une discussion est plus informelle (cf. *supra*, Première partie, chapitre 1, section 4).

Une diversité de noms coexistent. Des recommandations adoptent le nom de « discussion philosophique », d'autres celui de « discussion à visée philosophique », d'autres celui de « débat philosophique », d'autres celui d'« atelier de philosophie », qui sont autant de choix d'identité et d'unité pour le DP, qui tiennent lieu d'acte de naissance.

Lipman adopte le nom de « discussion philosophique », en insistant sur la dimension du « dialogue » (2006, p. 92). Il dit s'inscrire dans la filiation du philosophe Martin Buber, qui conçoit le dialogue comme un discours « dans lequel chacun des participants tient réellement compte du ou des autres, tels qu'ils sont vraiment au moment même et tente d'établir une relation vivante et réciproque avec eux » (*ibid.* p. 97).

Un certain nombre de genres du discours sont opposés au dialogue par Lipman : le monologue, la conversation familiale ou ordinaire, l'entretien amical, le tête-à-tête amoureux, le débat comme affrontement. Lipman reprend ici Buber :

Il oppose le dialogue au monologue, ce dernier ne servant qu'à lui-même ; aux débats, où chacun envisage l'autre comme une position plutôt que comme une personne ; aux conversations, où ce qui importe d'abord, c'est de faire impression ; aux entretiens amicaux, où chacun estime avoir raison et être en droit de poser des questions à l'autre qui pourrait avoir tort ; aux conversations d'amoureux, où ce que chacun cherche, c'est à profiter au maximum de ces instants de délicieuse amitié (2006, p. 97).

A. Lalanne opte aussi pour le nom de « discussion philosophique ». Elle récuse le débat, qui s'origine dans « la dispute théologique du Moyen-âge » (2009, p.70).

Chez M. Tozzi, les dénominations changent dans le temps. Il adopte pour lui-même celui de « discussion philosophique » (2002, p. 11), puis de « discussion à visée philosophique » (désormais DVP) (2007, p. 19). Le terme « DVP » a lui-même été forgé par J.C. Pettier en 2000. Sa reprise par Tozzi est motivée par l'idée qu'il n'a « peut-être jamais existé de discussions véritablement philosophiques » (Tozzi, 2008, p. 114). Ce serait une visée, «un « idéal régulateur » (Kant) pour la praxis » (*ibid.*, p.115). Cette conception interroge

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

d'un double point de vue didactique : elle interroge sur la possibilité d'identification de genres de discours de référence de discussions qui n'auraient jamais existé et aussi parce qu'elle résonne comme une négation du possible écart entre la définition, la modélisation d'une activité scolaire et les pratiques réelles, dont aucun didacticien n'est ordinairement dupe. Le terme de discussion fait l'objet d'une reconstruction par Tozzi : « Une situation d'interactions cognitives sociales verbales rapprochées sur un thème commun dans un groupe nombreux » (*ibid.*, p. 114). Tozzi retient finalement le nom de « *discussion à visée philosophique et démocratique* (DVPD » (2012, p. 324). Il récuse le terme de « débat » en conclusion d'un ouvrage collectif qu'il dirige, dans lequel il explique que nul ne l'utilise comme nom générique pour désigner l'activité : « Dans débat il y a battre, la sophistique n'est pas loin » (2007, p.179), ce qui est une erreur de sa part, puisque Galichet et Pettier l'utilisent.

Comme chez Lipman et Lalanne, la dimension agonistique du débat est refusée. La référence à la *disputatio* est exclue, ces « longs monologues successifs de la *disputatio* moyenâgeuse, où le maître concluait *in fine* en vérité » (2008, p.114), au profit de la dimension collaborative de la discussion. Si le terme de « débat » est récusé, paradoxalement il apparaît parfois au fil de l'écriture, notamment lorsque M. Tozzi (2004, p.14) évoque le dispositif⁶² ou la formation du maître : « Sait-il débattre (...), analyser le fonctionnement d'un débat ? », ce qui introduit de la confusion. D'un point de vue, les pratiques philosophiques consistent dans des discussions et d'un autre point de vue, elles consistent dans des débats pour Tozzi.

O. Brénifier, adopte le nom générique de « discussion philosophique » (2007, p.22), qui recouvre une diversité de déclinaisons : le questionnement mutuel, l'exercice de la narration (*ibid*, p. 2). Le genre du discours de la dispute en est une et sa pratique médiévale une référence :

Cet exercice, plus académique et classique, est une adaptation de la traditionnelle dispute, qui connut son essor au Moyen Âge. Sur une question

⁶² M. Tozzi (2005, p. 23), à propos de ses propres travaux déclare : « Avait aussi de l'importance, dans son entreprise de didactisation, l'affinement de dispositifs de débat, issus dans la cité de la pratique de cafés philo ».

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

donnée, plusieurs élèves préparent un petit texte en guise de réponse [...].Une fois la présentation lue devant la classe, chacun est invité à poser des questions, auxquelles les "conférenciers " devront répondre. Un jury de trois élèves peut être constitué, qui détermine à chaque fois si oui ou non il a été répondu aux questions, ou encore la classe peut voter, en apprenant surtout à ne pas confondre cette exigence avec le fait d'être « d'accord » avec la réponse. Cette séquence peut être relativement courte, une dizaine de minutes (2007, p. 93).

F. Galichet retient le nom de « discussion à visée philosophique » comme représentatif des différents courants de pratiques (2007, p. 150), mais il adopte pour les pratiques qu'il recommande en propre celui de « débat philosophique » (2004, p. 6).

Des conditions sont nécessaires qui distinguent le débat du monologue et de la dispute :

« Une distribution de la parole qui permette un véritable échange d'arguments : une suite de longs monologues, fussent-ils contradictoires et de durée comparable, ne constitue pas un débat » (*ibid.*),

et qui le distinguent de la conférence :

« Une égalité approximative du temps de parole attribué à chacun, de manière que tous soient placés sur un pied d'égalité : une conférence où l'orateur répond à une série de questions, même très critiques et agressives, ne constitue pas un débat » (*ibid.*).

Ici le débat n'exclut pas la controverse :

« Il doit y avoir expression de désaccords soit sur des idées, soit sur des faits (débat judiciaire) » (*ibid.*).

Cependant dans un article de 2007, au terme d'une longue lecture de textes de Kant, Galichet présente le DP comme un débat sur les croyances, de l'ordre du jugement réfléchissant et non du jugement déterminant (par concepts). Il relève en ce sens de la *discussion* (on ne dispose pas de concepts pour parvenir à un accord) et non de la *dispute* (comme controverse par concepts pour aboutir à un accord).

En outre, le DP est envisagé comme un genre de discours inédit, qui n'existe ni ici ni ailleurs - la discussion publique sur les croyances - et non comme la transposition ou la

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

transmutation d'un ou de genres de discours existants, dans la négligence du fonctionnement des échanges et de la compréhension, tels qu'ils sont envisagés par Bakhtine (1984).

Lévine emploie essentiellement le terme d'« ateliers de réflexion sur la condition humaine » (ARCH) (2008, p. 51), à titre de nom générique et parfois celui d'« ateliers de philosophie » (2002, p. 1), où il est admis qu'il y a place pour la discussion (2008, p. 51). Lévine récuse le débat conflictuel (2008, p. 51), mais envisage un « débat permanent », comme dialogue entre la pensée collective et la pensée personnelle (*ibid.*, p. 81) et il valorise en premier lieu le « débat interne » (*ibid.*, p. 137), c'est-à-dire le retour sur soi permis par l'atelier de philosophie, un débat du sujet avec lui-même, plutôt que le « débat externe », c'est-à-dire entre plusieurs. Une certaine identité semble être posée entre les notions de débat, de discussion, de dialogue, sans valorisation d'une dimension agonistique.

N. Go adopte le nom de « discussions philosophiques » (2010, p. 95), marquant vraisemblablement sa singularité par rapport au pôle où l'appellation « discussion à visée philosophique » est privilégiée.

Ce dernier pôle est constitué autour de Tozzi avec Pettier, Connac (2012, p. 63), Chirouter (2012, p. 31), Beguery (2012, p. 17). Encore faut-il préciser que Pettier, qui a forgé le terme, utilise aussi le terme de « débat “à visée” » (2005, p. 39). Il retient du débat la dimension de la confrontation :

Le débat nous intéresse en ce qu'il est au départ, potentiellement, une situation de confrontation : chacun arrive avec une certaine idée, plus ou moins toute faite et reçue par ouï-dire, d'un problème. Mais il y a désaccord. Il apparaît immédiatement aux interlocuteurs (d'où le débat) que leurs idées préconçues ne sont pas partagées par tous (2005, p. 39).

Le terme de discussion est majoritairement retenu dans les recommandations, en admettant de la variation jusqu'au terme d'atelier. Les frontières entre discussion et débat sont poreuses dans le cas de Tozzi, Brénifier, Lévine, Pettier, Galichet. Le terme de débat est récusé majoritairement, au sens où l'accent est mis sur la dimension de la joute oratoire et de la confrontation. Les propositions de Brénifier, Galichet, Pettier font exception, à admettre la controverse. Le débat est majoritairement récusé en tant que dispute, en vertu de lectures qui

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

surévaluent ou bien la dimension agonistique de la controverse en elle ou bien la dimension monologique du genre. Dans les deux cas, on en évacue toute dimension collaborative et dialogique. Différentes conceptions de l'oral public scolaire sont donc en jeu dans le DP, qui majoritairement ne valorisent pas une approche agonistique ni même une confrontation des arguments, pour construire le genre.

2. Contexte du DP

Afin de décrire le genre tel qu'il est recommandé, dans la perspective d'en identifier les caractéristiques constitutives, j'ai étudié des éléments du « contexte » ou de la situation tel que Kerbrat-Orecchioni entend ces termes (1990, p. 75), en lui empruntant des catégories et en considérant avec elle que les composantes de la situation déterminent le genre à pratiquer et pratiqué. J'ai ainsi retenu la « nature du site », c'est-à-dire le cadre spatio-temporel fixé (1990, p. 77), en l'occurrence le lieu choisi pour le déroulement du DP, la disposition des élèves et de l'enseignant, la fréquence, la durée de l'activité. J'ai pris en compte les recommandations concernant les participants, notamment leur nombre (pratique du DP en classe entière ou non) (*ibid.*), des éléments du « cadre participatif », dont les « rôles participatifs » leur nature et des outils utiles (bâton de parole par exemple), pour éclairer les modalités de gestion des tours de parole, les « rôles interactionnels » (*ibid.*, p. 82). Ces éléments permettent, pour partie, de reconstruire si le genre DP est envisagé à titre d'objet d'enseignement et d'apprentissage par ses promoteurs. De manière générale, les auteurs de recommandation sont assez peu prolixes, concernant les éléments du contexte ou de la situation, ce qui, de mon point de vue, indique que, pour eux, la caractérisation du genre relève d'autres aspects et que ses enjeux sont ailleurs. La construction du genre comme objet à enseigner et à apprendre n'est pas une préoccupation essentielle pour eux. Ainsi, deux d'entre eux, Lipman et Go ne traitent pas ou quasiment pas de ces dimensions. Pour ceux qui traitent du contexte du DP, ils justifient peu leurs choix.

Le tableau n° 3 présente les différents éléments du contexte pour chaque classe. Les cases vides sont celles pour lesquelles je n'ai pas trouvé d'éléments à la consultation des recommandations des auteurs.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

	Nombre d'élèves	Lieu	Disposition des élèves	Disposition de l'enseignant	Fréquence	Durée en minutes	Outils	Rôles participatifs
Lipman					Hebdomadaire	60		Elèves débatteurs Enseignant animateur
Galichet	12 à 15 En demi-classe	BCD	En cercle ou carré	Intégré dans le groupe		20 au cycle 1 30 au cycle 2 45 au cycle 3	Bâton de parole ou micro Cahier de philosophie	Présidence de l'enseignant Elèves débatteurs Observateurs élèves
Lévine	En maternelle, 8 à 15 enfants En élémentaire demi-groupe ou classe entière		En cercle	A l'écart après le lancement de la séance		10	Micro ou bâton de parole	Elèves débatteurs Enseignant en retrait
Brénifier	Classe entière	Classe	Demi-cercle autour de l'animateur et du tableau ou travail en groupes	Intégré dans le groupe ou circule entre les groupes		90 à 120	Tableau	Elèves débatteurs Enseignant arbitre, animateur
Lalanne	En demi-classe	Classe	Cycle 2 : assis en cercle Cycle 3 : assis à des tables disposées en cercle	Intégré dans le groupe	Bimensuelle	20 à 30 au cycle 2 30 à 45 au cycle 3	Tableau	Elèves débatteurs Enseignant dans son rôle habituel
Tozzi	Classe entière avec moitié de participants et moitié d'observateurs	Classe	En cercle – Observateurs derrière le cercle	Dans le cercle, aux côtés des élèves qui tiennent des rôles		10 à 15 en GS à 30 à 45 au cycle 2 45 à 60 au cycle 3	Micro	Reprise du dispositif Delsol : un président, un synthétiseur, un secrétaire parmi les élèves. Enseignant coanimateur. Autres élèves répartis en débatteurs et observateurs.

Begnery	En maternelle ateliers de 6 à 8 En élémentaire en demi-classe ou en classe entière	Cadre toujours identique, calme et dépouillé	Cycle 2 : autour d'une table Cycle 3 : en cercle et tables rangées	Intégré dans le groupe	Hebdomadaire	20 à 30 au cycle 2 45 à 60 au cycle 3	Micro à titre de bâton de parole	Reprise du dispositif Delsol : un président, un synthétiseur, un secrétaire parmi les élèves. Enseignant coanimateur. Autres élèves répartis en débatteurs et observateurs.
Chirouter	En demi-classe ou en classe entière avec moitié de participants et moitié d'observateurs	Classe	Assis par terre en cercle ou à des tables disposées en U	Dans le cercle, aux côtés des élèves qui tiennent des rôles	Hebdomadaire ou bimensuelle	20 à 30 au cycle 2 30 à 75 au cycle 3	Des livres sur une table ou une chaise au milieu de la classe - Cahier de philosophie- Production d'affiche Dessin - Ecriture d'album, de conte	Débatteurs Si classe entière, une moitié de débatteurs, une moitié d'observateurs Enseignant animateur du débat
Pettier	Classe entière	Autre salle que la classe	En cercle en groupe classe ou en blocs de 4 en petits groupes	Dans le cercle, aux côtés des élèves qui tiennent des rôles	Hebdomadaire	20 à 40 en cycle 3 ou SEGPA	Boîte à sujets Papier-affiche ou tableau	Reprise du dispositif Delsol : un président, un synthétiseur, un secrétaire parmi les élèves. Enseignant coanimateur. Autres élèves répartis en débatteurs et observateurs
Connac	Classe entière	Classe	En cercle	Dans le cercle, aux côtés des élèves qui tiennent des rôles	Hebdomadaire			Reprise du dispositif Delsol : un président, un synthétiseur, un secrétaire parmi les élèves. Enseignant coanimateur. Autres élèves répartis en débatteurs et observateurs
Go								Organisation coopérative de la classe et donc du débat

3. Tableau de présentation des éléments du contexte par classe

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Quatre auteurs préfèrent une pratique du DP en demi-classe, dont trois qui l'admettent aussi en classe entière. Pour certains, comme Tozzi, Pettier ou Connac, qui optent pour une pratique en classe entière, une répartition des élèves entre débatteurs et observateurs est préconisée.

La classe est le lieu où pratiquer le DP pour cinq auteurs (Brénifier, Lalanne, Tozzi, Chirouter, Connac). Deux invitent à le pratiquer en BCD (Galichet) ou dans une autre salle (Pettier), un évoque un lieu calme, dépouillé (Beguery), qui n'est pas clairement identifié et sans raison donnée. Pour Galichet, le choix d'un autre lieu est lié à la disposition choisie des élèves, en cercle, sans table, qu'il faudrait sinon déplacer (Galichet, 2004, p. 13).

Le choix d'une disposition en cercle est commun à tous, à l'exception de Lipman et Go, qui n'en traitent pas. L'argument de Galichet est représentatif pour tous :

La disposition traditionnelle des élèves dans la classe (assis par rangées les uns derrière les autres) rend la discussion difficile ; elle incline les élèves à se tourner vers l'enseignant, et celui-ci à endosser son rôle habituel de référent et de pôle pour toutes les interventions des élèves. Il est donc souhaitable d'adopter une disposition où les élèves se font face (Galichet, 2004, p. 13).

La disposition en cercle des élèves est clairement établie, à titre de condition d'existence et d'exercice du genre. Elle vise à détourner le regard et l'attention des élèves de l'enseignant et ainsi de favoriser les échanges entre eux, en sortant l'enseignant de son rôle habituel. L'enseignant est d'ailleurs intégré dans le groupe pour huit auteurs et dans un cas, tenu à l'écart de la discussion (Lévine)⁶³. Une modification du format de la communication scolaire ordinaire, dont l'enseignant est le référent et le pilier, est ordonnée, qui favorise les échanges horizontaux plutôt que verticaux.

La fréquence du DP n'est pas toujours définie. Six auteurs sur onze la fixent (Lipman, Lalanne, Beguery, Chirouter, Pettier, Connac). Lorsqu'elle est une préoccupation, elle est majoritairement hebdomadaire, ce qui confère au DP une régularité dans l'emploi du temps scolaire.

⁶³ On se reportera, en complément, à l'étude spécifique du rôle de l'enseignant à la section 5 du présent chapitre, sous-section 5.2.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

La durée du DP est très variable, de dix minutes (Lévine) à deux heures (Brénifier). Pour Lévine, cette durée brève importe peu au regard d'une « mise en mouvement d'un travail plus vaste », quel que soit le temps imparti (Lévine, 2008, p. 53). Pour Brénifier, à l'inverse, l'exercice en lui-même demande du temps, qui correspond à la celui de la mise en mouvement de la pensée (Brénifier, 2002, p. 36). Cinq auteurs aménagent la durée par cycle (Galichet, Lalanne, Tozzi, Béguery, Chirouter), sans donner d'explication des différences de durée.

Différents rôles participatifs sont accordés aux élèves, dans le cas de la reprise du dispositif de Delsol (2003) ou de celui de la classe coopérative de Freinet, lorsqu'une dimension démocratique du DP est préconisée, ainsi que des visées démocratiques. Exercer un rôle lors du DP, celui de président (il répartit la parole) ou de synthétiseur ou de secrétaire alternativement permet l'apprentissage du fonctionnement des dispositifs de la démocratie (Tozzi, Béguery, Pettier, Connac, Go). Le maître est co-animateur du DP. Sur ce point, le DP est modélisé, à titre de genre d'apprentissage de la citoyenneté. Parfois, lorsque le DP se déroule en classe entière, la moitié des participants ont un rôle d'observateurs, éventuellement équipés de grilles d'observation des habiletés que leurs camarades mettent en jeu dans le DP, dans la perspective de les rendre actifs (Chirouter (2011). L'enseignant, quant à lui, est destitué de son rôle habituel de référent au profit de celui de simple animateur du débat.

Divers outils sont convoqués. Galichet, Lévine, Béguery préconisent l'usage d'un bâton de parole ou d'un micro, qui en tient lieu, tout en permettant l'enregistrement des séances. Pour eux, l'outil permet l'apprentissage des règles de la circulation de la parole, leur respect et une écoute sociale des interlocuteurs entre eux. Dans les classes où est retenu le dispositif Delsol, le président de séance distribue la parole. Tozzi recommande aussi un micro, qui amplifie les voix et permet à tous d'entendre et d'être entendu. Dans tous ces cas, le DP est modélisé en tant genre d'apprentissage des modalités de la prise de parole publique, de la vie sociale et du respect de l'autre. Quand il n'y a ni bâton de parole, ni dispositif Delsol ou de classe coopérative, c'est l'enseignant qui distribue la parole, selon une répartition des rôles plus habituelle à l'école (Brénifier, Lalanne). Dans tous les cas, on vise l'apprentissage des règles de circulation de la parole. Dans cinq cas, divers outils sont par ailleurs envisagés

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

(cahier de philosophie, tableau, boîte à sujets, papier-affiche, livres⁶⁴, dessin, écriture d'album, de conte), qui accordent une place relative à l'écrit. Le plus souvent, l'écrit vient fixer les réflexions d'une manière ou d'une autre, en amont, pendant ou en aval de la séance (Galichet, 2004, p. 14).

En conclusion de l'étude du contexte, on peut dire qu'il n'y a pas d'unité et de stabilité dans la façon dont le genre DP, tel qu'il est recommandé, peut être caractérisé sur certaines des composantes et en tant qu'objet à enseigner et à apprendre. En effet, il peut tout aussi bien être pratiqué en classe entière qu'en demi-classe ou en groupes, dans la salle de classe que dans une autre salle (BCD ou lieu neutre). Sa fréquence n'est pas toujours définie, sa durée est très variable, de dix minutes à deux heures. Divers outils peuvent être utilisés. Des rôles participatifs sont accordés aux élèves en cas de visées démocratiques, qu'on ne retrouve pas dans d'autres préconisations, qui ne prévoient que le rôle de débateur. C'est dans le cas de rôles participatifs accordés, que le DP est construit en tant que genre à apprendre.

Deux composantes de la situation sont communes à tous ceux qui réfléchissent au contexte, l'une qui consiste dans la disposition en cercle ou en vis-à-vis des élèves, couplée à l'intégration de l'enseignant au groupe ou à son retrait du groupe. Il s'agit que les élèves puissent s'écouter, se parler en se voyant, c'est-à-dire en dernier ressort, que les échanges entre eux et non pas seulement ou d'abord avec le maître soient favorisés. La modification du format de la communication scolaire habituelle, qui privilégie les échanges verticaux entre le maître et les élèves, au profit d'une communication horizontale caractérise les conceptions exposées du DP. L'autre composante commune, à l'exception du cas de Lalanne, destitue l'enseignant de son rôle habituel de référent au profit de celui de simple animateur du débat et vient confirmer la volonté de modification du format de la communication scolaire habituelle.

⁶⁴ Les livres dont il est question sont proposés par Chirouter, dont la modélisation appuyée sur la littérature de jeunesse est spécifiquement étudiée au chapitre 7 de la troisième partie, section 3.

3. L'identification de contenus du DP comme composantes structurelles

L'enjeu de l'examen des contenus (savoirs, savoir-faire, valeurs, attitudes, rapports à) est de repérer ceux qui sont engagés et ceux qui sont visés dans le DP et de décrire leurs modalités d'organisation, c'est-à-dire s'ils fonctionnent selon le cadre organisateur d'une discipline - ce qui revient à interroger leur disciplinarité ou au moins leur disciplinarisation - ou s'ils s'affranchissent d'un tel cadre structurant, pour créer un espace pluri- ou adisciplinaire (Daunay, 2015, p. 28).

3.1. Des savoirs savants à enseigner, à apprendre

Les savoirs savants dont il est question sont ceux de la tradition philosophique, c'est-à-dire que je prends la notion de « savoirs savants » au sens où M. Verret l'entend, lorsqu'il étudie les difficultés de la scolarisation des savoirs issus des sciences humaines et notamment de la philosophie. La scolarisation de ces savoirs, selon Verret, n'est possible que par la « substitution à l'objet théorique primitivement visé d'un autre objet » (1975, p. 177). Le terme de savoirs savants est pris ici dans un usage extensif et désigne non seulement des textes de la tradition, des doctrines, mais aussi des concepts, des notions, des questions, pour rendre compte des recommandations de DP.

Des recommandations proposent la scolarisation de savoirs savants de la tradition philosophique, celles de Lipman, Galichet, Beguery. D'autres recommandations rompent avec toute référence à des savoirs savants philosophiques, celles de Go, Connac, Chirouter, Lévine, Lalanne. D'autres recommandations sont marquées du sceau de l'ambiguïté dans le rapport aux savoirs savants de la tradition philosophique, celles de Tozzi, Brénifier, Pettier et Chatain.

Lipman propose une reconfiguration de la discipline *philosophie*, lorsqu'il fixe un statut aux doctrines philosophiques de la tradition. L'enseignement et les apprentissages reposent sur des supports, qui sont des romans, écrits par Lipman, qui se veulent adaptés à l'âge des élèves :

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

« Le curriculum est constitué de romans à l'usage des élèves et de manuels du maître. Les romans varient en fonction de l'âge » (Lipman, 2006, p. 153).

Les romans prétendent être représentatifs des doctrines des auteurs, qui constituent le corpus des œuvres de la tradition :

« Un tel programme doit être impartial vis-à-vis des différentes conceptions philosophiques, tout en restant représentatif de la philosophie dans son ensemble » (2008, p. 13).

La consultation du premier roman de Lipman⁶⁵ révèle que les noms d'auteurs sont effacés, que les doctrines en jeu ne sont pas toujours identifiables ou bien qu'elles sont tronquées. Il y a un processus de transposition didactique, qui met en jeu une « dépersonnalisation du savoir » et au-delà une « tendance à substituer l'objet d'école à l'objet tout court », caractéristique de la transmission scolaire (Verret, 1975, p. 179).

A côté des doctrines, Lipman (2006, p. 266) pose que « la philosophie comporte, entre autres, un noyau de concepts », dont il dit qu'ils sont aussi des valeurs humaines, tels la vérité, la justice, la tolérance, l'amitié, etc. La philosophie est pour lui « l'aspect conceptualisable et enseignable des valeurs humaines » (*ibid.*). Les supports textuels, que leur auteur propose, prétendent présenter ces concepts de manière concrète, en les figurant dans des personnages. Il est précisé que les jeunes élèves en ont besoin, pour pouvoir les analyser et en discuter ensuite de manière abstraite. L'approche, dans ces supports, n'est pas la même que celle de la littérature, que Lipman juge « trop vaste et trop diversifiée pour pouvoir servir de constituant de la maîtrise de la pensée » et pour dégager des valeurs humanistes (*ibid.*).

Des savoirs partiels sont ainsi délimités, soumis au processus de transposition didactique. Le savoir n'est plus porté « par une subjectivité et, ses productions discursives⁶⁶ » (Chevallard, 1985, p. 60). Le concept d'amitié, par exemple, n'est pas associé à un nom d'auteur (Aristote ou Montaigne), à la problématisation et à la conceptualisation qu'il en propose. Décontextualisation et recontextualisation sont opérées dans les manières dont les personnages des romans portent les concepts, qui peuvent consister dans une substitution de

⁶⁵ Lipman (1978), *La découverte de Harry Stottlemeier*, Paris, Vrin.

⁶⁶ *sic* pour la ponctuation.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

« l'objet d'école à l'objet tout court » (Verret, 1975, p. 179) et un effacement de toute particularité, dans la manière de le penser.

Les doctrines et les concepts de la tradition philosophique sont donc des savoirs savants, qui sont objets de transposition didactique, telle qu'ils deviennent des savoirs à enseigner, dans les romans de l'auteur, qui constituent un programme, au prix éventuellement d'une substitution d'objet. On s'inscrit bien dans la volonté de fabriquer de l'enseignable. Lipman s'inscrit dans une perspective, où l'enjeu n'est pas de transmettre les savoirs savants tels quels, mais de former de jeunes esprits.

Dans l'ouvrage de Galichet à destination des enseignants (2004), des citations, des aphorismes, des extraits courts de textes de philosophes, viennent à titre de prolongement de la réflexion initiée dans le DP, au cycle 3 exclusivement. Un ancrage disciplinaire du DP se dessine, dans la référence à des savoirs savants de la discipline *philosophie*. Les noms d'auteurs sont conservés, sans « dépersonnalisation ». Une « désyncrétisation », une « décontextualisation » et une « recontextualisation » en contexte scolaire sont engagées, symptomatiques d'un processus de « transposition didactique » (Chevallard, 1985, p.58). Ces documents sont choisis pour leur brièveté, le rapport qu'ils entretiennent à la notion en débat. Je n'ai pu cependant approfondir l'analyse, car les modalités d'exploitation des documents ne sont guère précisées : « On pourra seulement introduire la discussion par quelques textes brefs de philosophes » (2004, p. 46). De même : « On pourra donner à méditer et discuter aux élèves ce texte de Montaigne », (*ibid.*, p. 53), ou bien encore on peut les « proposer à la réflexion » (*ibid.*, p. 81). Il est difficile d'établir par exemple, si les conceptions des auteurs seraient exposées, recomposées ou ignorées, le document étant alors laissé à la libre interprétation des élèves.

Une quinzaine de notions ou thèmes sont aussi proposés sous forme de questions (Galichet, 2004, p. 3) : « Qu'est-ce qu'un ami ? », « Qu'est-ce qu'être normal ? », « Qu'est-ce qu'une vie digne ? », « Pourquoi parle-t-on ? », « A qui appartient la Terre ? », etc.

Ces questions ne constituent pas un programme, mais des suggestions et des exemples, pour lesquels des fiches sont constituées, qui proposent une réflexion et un déroulement, à destination des enseignants. Leur statut est difficile à élucider. Rien n'est dit de leur origine et

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

du choix qui en est fait. Il ne me semble pas possible d'établir que les notions en jeu sont des concepts empruntés et transposés du corpus des œuvres de la tradition philosophique, même si les auteurs ont pu en rencontrer certaines. D'autres disciplines s'y confrontent, la littérature notamment. La question « Pourquoi parle-t-on ? » est un sujet de dissertation et de leçon orale classiques, répertorié à titre d'exercice pour le baccalauréat⁶⁷ et le CAPES de philosophie⁶⁸. La formulation est reprise à l'identique. Les notions d'amitié, de norme/normalité, de vie digne font l'objet de sujets de leçons orales au CAPES de philosophie sous des formes variées. Certains contenus proposés en classe primaire ont donc pour référence des contenus mis en jeu dans les pratiques d'examen et de concours de philosophie et de leur préparation ou chez les auteurs. Un lien est donc maintenu entre les pratiques d'école primaire et la discipline savante *philosophie* au travers des textes d'auteurs et au travers des concepts retenus avec les pratiques de formation et de sélection des professeurs de philosophie.

Beguery ne fait pas l'impasse sur les savoirs savants de la discipline, objets du discours de l'enseignant, sous forme d'allusions, d'évocations, de citations, qui sont autant d'actes de transposition didactique au sein de la classe :

Il ne peut être question de leur donner accès aux savoirs des doctrines que de façon allusive parfois et fragmentaire, à travers un mot, une phrase ou une citation destinés à corroborer leurs propres méditations, à leur montrer que des philosophes de métier ont avant eux labouré les mêmes terres (2012, p. 154).

Un certain nombre d'ouvrages de philosophie pour enfants sont aussi conseillés, ceux de R.P. Droit (2000, 2004), les *Philo-fables* de Piquemal (2003), au nom de la « culture philosophique des élèves en fin d'école primaire et en collège » (*ibid.*, p. 96).

Cependant, la référence et l'usage de savoirs philosophiques sont limités :

« Notions et concepts ne sont pas indépendants des champs historiques et culturels dans lesquels ils ont vu le jour. Et il n'est pas question d'entrer avec des enfants dans ces considérations » (*ibid.*).

⁶⁷ Annabac 95, philosophie toutes séries, 1994, Poitiers, Hatier

⁶⁸ CAPES externe de philosophie 1990, Rapport de jury, 1991, Paris, MEN.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Enfin, il n'est pas assuré que l'approche de ces savoirs en est proprement disciplinaire, en l'absence d'exercice mentionné qui en scolarise l'usage. L'enjeu est d'inscrire les élèves plus largement dans une culture, une tradition :

Ce que l'apport de témoignages d'auteurs, la mention de textes philosophiques choisis, mais aussi l'apport des grands récits fondateurs, trouvés parmi les mythes et les contes, peut conforter, en mettant au jour l'autorité d'une parole antérieure qui pourtant n'enlève rien à celle propre à chacun, mais au contraire, la fonde, dans une culture commune (2012, p. 42).

Des recommandations rompent avec toute référence à des savoirs savants philosophiques, celles de Go, Connac, Chirouter, Lévine, Lalanne.

Pour N. Go, la philosophie à l'école primaire ne repose pas sur la référence à des savoirs savants, objets de transposition didactique. Lorsqu'il évoque les savoirs de la discipline savante, ils sont, pour lui, hors des capacités des enfants, considérés comme non didactisables et finalement non enseignables, dans le refus ou le déni de toute désyncrétisation et dépersonnalisation :

Les seuls savoirs dont on dispose dans cette discipline, ce sont les produits de l'histoire de la philosophie et leurs concepts. Ils sont presque en totalité inaccessibles en tant que tels à des enfants. Quant aux conclusions simplifiées (c'est-à-dire séparées du parcours intellectuel qui les a rendues possibles), il serait très imprudent de vouloir les atteindre en contraignant la discussion en direction de ce qui se présenterait comme un objectif notionnel (2010, p. 102).

Trois éléments l'attestent, sans être exempts d'une certaine confusion, dans un propos consacré aux deux bonnes raisons d'allier philosophie et coopération, selon l'auteur. En l'absence de programmes pour l'école primaire, il n'y a pas de savoirs à transmettre. Une telle affirmation n'exclut pas la possibilité de définir des savoirs. Mais vient la précision suivant laquelle les objets de la philosophie ne se prêtent pas à la transmission d'un savoir philosophique positif, en l'absence de possibilité de définir quelque savoir définitif, tout en concédant paradoxalement qu'un savoir philosophique est historiquement constitué, qui demeure en dernier ressort hors des capacités des enfants :

La première [raison] est qu'en philosophie, on est soulagé de toute responsabilité de transmettre un savoir défini par les programmes nationaux et qu'on peut par conséquent se risquer à cheminer là où, d'ordinaire, on

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

hésiterait à s'aventurer. La seconde est que, faute de vérité certaine, (qui saurait en effet enseigner quoi que ce soit de définitif à propos de l'amour, du bonheur, ou de la mort), il est, qu'on le veuille ou non, impossible de prétendre à la transmission d'un savoir philosophique quelconque (*ibid.*, p. 99).

Une note complète le propos :

« Hormis celui, bien sûr, inscrit dans l'histoire de la philosophie, mais qui ne concerne pas des enfants pour d'évidentes raisons d'inaccessibilité » (*ibid.*).

Non didactisable et non enseignable, le savoir philosophique n'est pas non plus susceptible d'être appris et évalué, sous forme de connaissances :

« Ce qui ressort comme connaissance de l'élève, ce n'est pas un savoir au sens scolaire du mot, et qui serait évaluable, mais une expérience vécue de la pensée en acte, la naissance éprouvée d'un goût philosophique » (*ibid.*, p. 154) .

Pour S. Connac, ce n'est pas une transmission de savoirs scolaires qui est en jeu dans le DP, entendue comme accroissement du « capital connaissances/compétences » des élèves (*ibid.*, p. 191), en référence à des savoirs savants, mais la construction d'une pensée propre, qui en est disjointe :

« La visée n'est plus de susciter de la cognition, ni de l'aide, mais plutôt de permettre l'élaboration d'une pensée personnelle » (2009, p. 192).

E. Chirouter ne convoque à aucun moment le corpus des doctrines constitutives de la tradition philosophique. L'ensemble des recommandations prône un travail à partir de textes de la littérature de jeunesse en vue de « mieux saisir cette portée philosophique de la littérature mais aussi d'apprendre à réfléchir rigoureusement » (2011, p. 27), dans l'idée que « le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher » (2011, p. 21). Aucune transposition didactique de savoirs de la discipline savante n'est envisagée, aucune acquisition de connaissances qui s'y référerait non plus, par voie de conséquence.

Lévine n'envisage aucune référence à des savoirs de la discipline *philosophie*, comme objets de transposition didactique. Dans l'atelier de philosophie, il est question pour l'enfant de faire l'expérience du *cogito*, « condition première d'une rencontre valable avec la pensée de l'autre et de la culture » (2002, p. 20).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Lalanne exclut tout travail sur des savoirs savants philosophiques, en n'envisageant pas de transposition didactique. L'atelier de philosophie n'est pas « un travail sur des références philosophiques puisque à ce niveau de scolarité, les élèves ne possèdent pas les bases culturelles nécessaires » (2009, p. 101).

L'acquisition par les élèves de savoirs savants empruntés à la discipline est exclue :

« Il ne s'agit nullement de déterminer le contenu que les élèves devront apprendre et maîtriser au final de l'atelier » (*ibid.*, p. 140).

Des textes sont cependant des supports possibles de discussion « un album, un texte littéraire, théâtral ou autre qu'il [l'enseignant] estime porteur de thèmes philosophiques » (*ibid.*, p. 153). Aucun ouvrage de philosophie pour enfants n'est mentionné, comme c'est le cas chez Beguery.

D'autres recommandations sont marquées du sceau de l'ambiguïté dans le rapport aux savoirs savants de la tradition philosophique, celles de Tozzi, Brénifier, Pettier et Chatain.

Les conceptions de M. Tozzi à propos de la référence au corpus des œuvres de la tradition philosophique et de son usage semblent s'être modifiées en quelques années, en faveur d'une relative *disciplinarisation*. Dans un premier temps, les textes de la tradition ne sont pas des savoirs de référence, objets de transposition didactique en vue d'un enseignement, comme c'est le cas chez Lipman. En effet, pour préciser la spécificité des pratiques philosophiques à l'école primaire, M. Tozzi propose de bouleverser ce qu'il nomme le « modèle » de la philosophie en terminale :

« Il est possible de philosopher sans le préalable d'une culture d'auteurs et de textes (ceux-ci aident à approfondir), mais en (se) questionnant et en réfléchissant par soi-même et avec d'autres » (2002, p. 20).

La confrontation aux auteurs, aux textes de la tradition philosophique est non constitutive de l'activité philosophique avec des enfants. Faire de la philosophie consiste dans le questionnement et la réflexion par soi-même et avec d'autres. Les textes de la tradition ne sont pas considérés comme les objets à partir ou à propos desquels (se) questionner et réfléchir ou encore comme des appuis théoriques nécessaires à l'élaboration d'une pensée philosophique. Leur usage n'intervient pas en amont du questionnement ou de la réflexion

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

pour les construire, mais il est envisagé en aval pour un approfondissement de ces conduites et demeure contingent.

De même, la formation des enseignants au DP peut se passer d'une formation aux textes et aux auteurs pour se concentrer sur les processus de la pensée philosophique, qui en sont donc disjointes (2004, p.15)⁶⁹. En conclusion provisoire de cette description, les textes philosophiques ne sont pas des savoirs de référence, objets de transposition didactique en vue d'un enseignement.

Un article semble rompre pourtant avec cette approche, lorsque M. Tozzi (2008, p. 111), envisage de nouvelles pistes d'activités. La première piste repose sur l'usage de textes de la littérature de jeunesse. « La deuxième piste, puisqu'il s'agit d'apprendre à philosopher, vise à prendre en compte l'articulation de la discussion à visée philosophique avec la tradition, l'histoire de la philosophie ». C'est la conception même de l'activité philosophique qui semble repensée : pour apprendre à philosopher, la discussion est à articuler aux textes de la tradition philosophique. M. Tozzi précise alors la mise en texte à en faire :

« Il est possible de raconter (Plutarque en fourmille avec sa vie des hommes illustres) des anecdotes philosophiquement significatives sur la vie de Socrate, de Diogène ou d'Epictète par exemple, compréhensibles par des élèves, et très instructives » » (*ibid.*).

Des savoirs de nature historique ou pseudo-historique à portée philosophique sont donc en jeu, qui font l'objet d'un processus de « transposition didactique » (Chevallard, 1985, p. 58), du point de vue de « la mise en texte du savoir » proposée : les élèves ne sont pas confrontés au texte original, mais au récit qu'en fait l'enseignant. Une parcellisation, une « décontextualisation » et une « recontextualisation » du savoir sont opérées : le récit de vie est lacunaire, anecdotique, désintriqué d'autres dimensions. Une « dépersonnalisation » a lieu : l'auteur du récit de vie n'est pas nécessairement cité par l'enseignant.

Dans la suite de l'article, Tozzi propose aussi « de prendre des supports directement philosophiques » (2008, p. 113), en renvoi à un ouvrage de J.C. Pettier et J.Y. Chatain (2005),

⁶⁹ La question de la formation de l'enseignant est traitée au chapitre 5 de cette partie, dans la section 3.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

qui présente de courts extraits de textes d'auteurs. En renvoi à ses propres travaux, il suggère de partir de mythes platoniciens (Allégorie de la Caverne, mythe de Gygès, mythe d'Er, mythe de l'attelage ailé, ...). Il évoque alors lui-même la transposition didactique dont ils sont l'objet :

« Bien entendu, ces mythes doivent être « traduits » (plus courts et accessibles aux enfants). Mais cette nécessaire transposition didactique ne doit pas leur faire perdre leur portée philosophique, pour éviter qu'ils ne soient seulement prétexte à réflexion, mais bien véritables textes culturels de référence » (2008, p. 114).

Il ajoute que la supervision des adaptations serait assurée par des spécialistes de Platon.

Entre 2002 et 2008, la conception semble s'être modifiée. Apprendre à philosopher consiste à (se) questionner, à réfléchir par soi-même et avec d'autres mais aussi à être initié aux textes de la tradition. L'entrée de l'élève dans une culture philosophique, dans une culture disciplinaire semble prendre forme. Le DP semble prendre la pente d'un objet conçu disciplinairement.

Reste que le propos est à nuancer, à l'examen du statut du texte dans le DP. M. Tozzi considère qu'un support de départ, un texte, littéraire ou philosophique est « très utile, par le contact des enfants avec l'écrit, la lecture, un contenu préalable et un milieu culturel (quatre bonnes raisons !) » » (*ibid.*, p. 109). Au-delà de l'usage du point d'exclamation qui fait douter de la conviction intime de l'auteur, l'approche reste généraliste, sans véritable infléchissement disciplinaire. L'objectif de l'usage de textes est de l'ordre de l'entrée dans l'écrit et la culture en général, ce qui est confirmé par le fait que le texte peut être indifféremment littéraire ou philosophique. Il est un support de départ, non pas ce dans quoi la pensée se meut et s'élabore. Aucun exercice qui en scolarise l'usage n'est proposé ni défini, pas plus en 2012. Du point de vue des œuvres de la tradition, j'en infère que n'est pas en jeu, dans la perspective de Tozzi, la construction d'une approche disciplinaire, orientée par les nécessités d'une transmission scolaire.

Des thèmes de questionnement sont envisagés par M. Tozzi :

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Philosopher, c'est d'abord (se) questionner. Interroger les problèmes essentiels pour l'homme, c'est-à-dire structurant sa condition : la liberté, la vérité, grandir-vieillir-souffrir-mourir-, le sens de la vie, l'amour et l'amitié, le travail et l'argent, le beau etc..., bref les questions éthiques, religieuses, sexuelles, esthétiques, épistémologiques, métaphysiques, ... » (2002, p. 22).

Des notions, des concepts sont cités (la liberté, la vérité, etc.), qui sont présentés comme des problèmes essentiels, structurant la condition humaine, non pas comme un noyau de concepts, objets d'un traitement spécifique, comme c'est le cas chez Lipman, où ils sont figurés dans des personnages de romans, dont les élèves ont besoin pour en discuter. Ici une confrontation directe est proposée, sans appui sur rien, qui confronte chacun à ses seules ressources.

Ces notions, en étant présentées comme des problèmes essentiels de la condition humaine, ne sont pas posées comme étant empruntées au corpus des œuvres de la tradition philosophique. Pourtant les auteurs de la tradition ont pu en rencontrer certaines. Ce ne sont pas, à proprement parler pour Tozzi, des savoirs savants de la discipline, transposés. Effectivement d'autres disciplines s'y confrontent, qu'il s'agisse de la littérature ou des sciences économiques et sociales (le travail et l'argent, par exemple).

Cependant, un lien existe entre certaines de ces notions et les notions inscrites au programme de philosophie des classes terminales⁷⁰, telles que « la liberté » et « la vérité ». Or M. Tozzi pose la DVP comme « cette drôle d'innovation rompant avec la tradition de l'enseignement philosophique français » (2005, p. 25). Le paradoxe est à relever, d'une rupture non consommée, qui montre de la contradiction à l'œuvre dans l'élaboration que propose l'auteur de la DVP. Toutefois les notions ne constituent pas, pour autant, un programme, qui fixerait le cadre des DVP. Elles ne sont pas articulées, comme c'est le cas en terminale, à une liste d'auteurs et à une liste de repères (« distinctions lexicales opératoires en philosophie », « distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition »⁷¹), le travail prescrit consistant à élaborer les notions au regard des œuvres des auteurs de la tradition et des repères posés, ce qui n'est pas envisagé chez M. Tozzi.

⁷⁰ Programme de philosophie en classe de terminale des séries générales, *B.O. n°25 du 19 juin 2003*, MEN.

⁷¹ (*ibid.*).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

A l'issue de ce parcours du traitement des savoirs savants et des concepts, il apparaît que Tozzi n'a pas pour ambition d'introduire la philosophie comme une discipline à enseigner, même si la rupture prétendue avec l'enseignement en terminale n'est pas totale.

Brénifier se montre critique à l'égard des savoirs de la discipline savante :

« Il faudrait sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite » (2007, p. 8).

Il ne fait pas appel ouvertement à l'usage de textes d'auteurs, philosophiques, pour la pratique de la philosophie en classe. Les textes évoqués relèvent de genres et de champs divers « conte, fable, article journalistique ou autre » (*ibid.*, p. 65).

Cependant, il est à noter que Brénifier est lui-même auteur de livres et albums de philosophie pour enfants. La consultation de certains d'entre eux permet d'affirmer que des savoirs savants de la tradition philosophique y sont objets de transposition didactique. Décontextualisation et dépersonnalisation sont à l'œuvre. Je citerai en exemple un album, consacré à la liberté (2005, non paginé). Dans une première partie, une question est adressée au lecteur : « Peux-tu faire tout ce que tu veux ? », qui en fin de partie donne lieu à une synthèse de la réflexion proposée, d'inspiration cartésienne :

« Te poser cette question, c'est donc...reconnaître ce qui dépend ou non de ta volonté...apprendre à ne pas être prisonnier de rêves impossibles...faire la différence entre une envie spontanée et une volonté purement réfléchie...savoir écouter à la fois ta volonté, tes sentiments et ta raison ».

Cette synthèse fait écho à la troisième maxime de la morale par provision élaborée par Descartes dans le *Discours de la méthode* (1637, Troisième partie) :

Tâcher toujours plutôt à me vaincre que la fortune, et à changer mes désirs que l'ordre du monde ; et généralement, de m'accoutumer à croire qu'il n'y a rien qui soit en notre pouvoir, que nos pensées, en sorte qu'après que nous avons fait notre mieux, touchant les choses qui nous sont extérieures, tout ce qui manque de nous réussir est, au regard de nous impossible (1637, Troisième partie).

La maxime invite à la distinction entre ce qui dépend de nous et ce qui n'en dépend pas, entre ce qui est en notre pouvoir et ce qui ne l'est pas, en référence à la distinction

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

stoïcienne forgée par Epictète. Or ni la fortune, ni les circonstances ne sont en notre pouvoir, seules le sont nos pensées. Cette maxime encourage à la réduction du possible, à ne rien désirer que nous ne puissions posséder et que nous ne finissions par posséder ou encore à faire tous les efforts pour obtenir ce que nous désirons et à nous vaincre, c'est-à-dire à ne pas vouloir ce qui est pour nous impossible – non pas dans l'absolu – mais à vouloir ce qui est pour nous possible et à l'obtenir (plutôt que de rester prisonnier de rêves impossibles). C'est à l'appui de ce que montre l'entendement qu'il appartient à la volonté, en dernier ressort, de se porter ou non vers quelque chose.

Une doctrine issue de la tradition philosophique est en partie transposée, le nom d'auteur et l'époque effacés, le questionnement de Descartes déplacé. Finalement, un écart se manifeste entre les intentions de Brénifier, les propos déclaratifs et la réalité des propositions de travail émises.

Pettier et Chatain n'excluent pas la référence à des savoirs de la discipline *philosophie* dans le DP :

Philosopher consiste aussi à intégrer dans le débat les réflexions antérieures de l'humanité lorsqu'elle s'est exprimée « rationnellement », selon les formes qu'elle a adoptées à différentes époques pour ce faire. D'où l'idée d'intégrer (progressivement) au débat philosophique scolaire, comme éléments de ce débat, des textes de l'histoire de la philosophie (2005, p. 24).

Les auteurs proposent un ensemble d'extraits d'œuvres de la tradition philosophique, présentés en association avec des concepts ou des notions, qui en organisent la répartition. Un manuel est ainsi constitué, comparable en partie avec la majorité des manuels consacrés à l'enseignement de la philosophie en terminale, du point de vue de son organisation générale.

Un processus de transposition didactique, au travers de l'identification de concepts et de l'extraction de textes est à l'œuvre, qui manifeste un souci de fabriquer de l'enseignable relevant d'une discipline scolaire *philosophie*. Pratique et culture philosophiques des élèves sont visées explicitement :

« La pratique d'activités “à visée philosophique” s'appuyant sur des textes, dès l'école élémentaire, peut, elle aussi, se comprendre comme un moyen progressif d'acquisition des éléments de pratiques et de culture philosophiques » (*ibid.*, p. 26).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Paradoxalement les auteurs prennent aussi une distance par rapport à la dimension systématique et régulière que revêtirait un travail autour de textes philosophiques en élémentaire, ce qui manifeste un refus d'un enseignement de la philosophie ou d'une certaine forme prise par cet enseignement, sans doute trop proche de celui de la terminale, qu'il n'est pas opportun de valoriser selon eux. Le DP « ne doit pas fonctionner uniquement à partir ni autour des textes. On les emploiera seulement à quelques occasions durant l'année » (*ibid.*, p. 55). Finalement, la fréquence de l'usage de textes philosophiques est très limitée.

Il n'y a donc pas d'unité des conceptions du rapport à des savoirs savants d'une discipline *philosophie*, qui témoignerait d'une entreprise unanime de disciplinarisation du DP. Lipman, Galichet, Beguery recommandent une pratique du DP, dans laquelle des savoirs savants de la tradition philosophique transposés peuvent être évoqués en classe, selon des modélisations qui leur accordent plus ou moins de place et de précision. Tozzi, Brénifier, Pettier font preuve d'ambiguïté, à ne pas adopter une position constante sur cette question. Go, Connac, Chirouter, Lévine, Lalanne excluent le recours à des savoirs savants philosophiques transposés.

3.2. Des savoir-faire spécifiquement philosophiques à enseigner, à apprendre

La notion de savoir-faire renvoie ici à des apprentissages reconnus par les promoteurs du DP comme spécifiquement philosophiques.

D'un auteur de recommandations à l'autre, il n'y a pas d'unité des discours et surtout pas d'unité des constructions proposées des savoir-faire dits philosophiques en jeu dans le DP. Au-delà, que les auteurs y prétendent ou non, ces savoir-faire ne relèvent pas d'une disciplinarisation avérée. Leur caractérisation met en jeu des catégories telles que l'apprentissage par imprégnation ou celle d'expérience existentielle, qui éloignent leurs auteurs de toute modélisation didactique.

Pour Lipman, dans le cadre de la communauté de recherche philosophique scolaire, le développement de la pensée consiste dans le développement d'aptitudes et dans l'acquisition d'habiletés de pensée (à partir de romans adaptés aux capacités des élèves et à chaque année d'enseignement). Comme l'indique J.F. Goubet, à l'encontre de ceux qui, en France, ne lui

accordent pas suffisamment de crédit (Lévine, Brénifier ou Tozzi), il faut reconnaître, « qu'on le veuille ou non, que Lipman s'est concentré avant tout sur le développement des actes de pensée et qu'il a contribué à une meilleure détermination des compétences philosophiques » (2013, p. 14). D'ailleurs Lipman jette des ponts entre l'activité des enfants et l'activité des philosophes eux-mêmes :

Présupposition 3 : Tout comme les philosophes, les enfants se posent des questions sur le monde. Ils sont à même de comprendre des concepts philosophiques pour autant que ceux-ci soient formulés dans un langage compréhensible pour eux, et sont capables d'en inventer eux-mêmes. En bref, les enfants ont une *affinité naturelle* pour la philosophie.

Présupposition 4 : La démarche logique que l'enfant poursuit dans une conversation n'est pas sensiblement différente de celle du philosophe. Il s'avère que tous les deux font des hypothèses, tirent des conclusions, définissent des termes, s'inspirent des idées des uns et des autres, élaborent des classifications, analysent les ambiguïtés, etc.

Présupposition 5 : nombre *des termes* les plus importants employés ou analysés par les philosophes se retrouvent dans le vocabulaire des jeunes enfants, comme par exemple bon, juste et loyal (en morale) ; vrai, possible et exact (en épistémologie) ; beau et arts (en esthétique) ; raison et moyens (en logique) ; et personne, vie et monde (en métaphysique).

Présupposition 6 : les questions que posent les enfants s'apparentent souvent à celles que soulèvent les philosophes, en ce sens que les deux remettent en cause ce qui est par ailleurs considéré comme acquis. Ainsi à l'image des philosophes, les enfants apprécient les énigmes portant sur l'opposition apparence/réalité, unique/multiple, corps/esprit, etc. (Lipman, 2008, p.13).

Lipman affirme une communauté de nature entre les pratiques langagières et les modes de pensée des enfants et celles et ceux des philosophes, qui n'exclut pas des différences de degré.

Il pose ainsi une capacité à philosopher de la part des enfants, contre Piaget⁷². Il considère comme des « présupposés ambiants » qui « n'ont rien de certain », le fait de

⁷² Jean Houssaye, évoquant l'histoire de la pensée critique à l'école que fait Lipman, fait remarquer que ce dernier voit « avant tout un ennemi dans la personne de Piaget. Pourquoi ? Parce que la domination des processus de concrétisation de la pensée des enfants en bas âge a eu pour effet d'exclure totalement l'idée d'enseigner la pensée critique à l'école (considérée comme trop « abstraite »). La théorie des stades du développement n'a pu être dépassée qu'à la fin des années soixante-dix ; on s'est alors rendu compte que l'on privait en fait les élèves de l'abstrait, ce qu'il était possible de corriger en leur apprenant comment raisonner par le biais de la philosophie et à philosopher par le biais du raisonnement » (1996, p.170).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

soutenir que « c'est le concret qui doit l'emporter dans la prime enfance (puisque les jeunes enfants ne sont pas jugés capables d'abstraction...) alors que plus tard c'est l'abstrait qui devrait dominer (puisque les étudiants sont censés n'acquérir que de la connaissance et n'ont pas à faire de jugements...) » (2006, p. 74). L'abstraction est accessible à de jeunes enfants. Par opposition à Piaget, Lipman (2008, p. 18) s'inscrit dans une séquence « logique et non chronologique », « partant de l'hypothèse que, dans tous les cas, le développement psychologique se poursuit selon cette séquence ».

Chaque programme annuel établi fait appel aux aptitudes de trois ordres ou niveaux logiques, Lipman considérant que les enfants, quel que soit leur âge, font appel aux aptitudes des trois ordres, élémentaire, moyen, supérieur :

Les quatre programmes d'initiation visent à renforcer des aptitudes d'ordre élémentaire, mais néanmoins fondamentales – comparaison, distinction et liaison ; des aptitudes d'ordre moyen – classification, sériation, raisonnement par analogie et déduction directe ; et des aptitudes cognitives d'ordre supérieur – raisonnement par syllogisme, recours à des critères et formulation de jugement (*ibid.*).

A propos des habiletés de pensée à acquérir, il considère que « la liste (en) est infinie » (*ibid.*). L'objectif en éducation est d'en inculquer et d'en perfectionner une partie, en se tournant vers celles des philosophes. Lipman parle « des *gestes* (ou démarches ou mouvements) caractéristiques des philosophes » (2006, p.149). Il les décrit ainsi :

Tout comme un danseur fait une pirouette, une glissade ou un entrechat, des philosophes accomplissent les démarches qui constituent le répertoire philosophique quand ils proposent des arguments, cherchent à définir, corrigent des inférences non valides, identifient des propositions sous-jacentes, insistent sur des distinctions. Il s'agit évidemment de techniques, dont l'ensemble constitue un métier plutôt qu'un art (...). Pour essayer d'améliorer le raisonnement de l'enfant, il est donc normal de se tourner du côté des philosophes et d'étudier leurs démarches en ayant comme objectif de les faire passer aux enfants pour qu'ils puissent les utiliser dans leurs discussions (*ibid.*).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

En termes didactiques, le métier des philosophes, entendu comme la mise en œuvre d'habiletés de pensée, de démarches de pensée, qui constituent des techniques, semble être la pratique de référence des pratiques scolaires philosophiques. En réalité, c'est à titre d'objets d'étude textuels que les techniques des philosophes font référence. Il n'est pas indiqué de pratiques sociales qui mettraient en jeu lesdites techniques et qui joueraient à titre de référence.

L'objectif est de « faire passer aux enfants » ces techniques (*ibid.*, p. 150). La question, d'un point de vue didactique, est de savoir comment elles peuvent être enseignées et/ou apprises. Lipman prétend bien à un enseignement, lorsqu'il précise sa position :

Un comportement philosophique comporte certaines démarches qui sont relativement élémentaires. Ce sont celles qu'on fait comme *actes mentaux* (supposer, avoir l'intention, concevoir, se rappeler, associer, etc.) qui caractérisent la pensée elle-même. Ces démarches, atomiques, peuvent à leur tour se développer et s'organiser en molécules dans des habiletés de pensée (déduire, catégoriser, faire des analogies, définir, généraliser, donner des exemples). Aucune de ces habiletés ni leurs composants ne sont spécifiquement philosophiques : la philosophie apparaît quand ces habiletés sont utilisées correctement au service d'une recherche réflexive. Les habiletés utilisées dans *le métier* de philosophe peuvent donc s'enseigner (2006, p.150).

Sont considérées comme philosophiques et enseignables les habiletés de pensée qui sont en jeu dans une recherche spécifique – la recherche réflexive - qui définit la philosophie. Comment les enseigner renvoie, pour Lipman, à des mises en situation :

« Peut-être que ce qu'on peut faire de mieux, c'est de mettre les élèves dans des situations qui les invitent à avoir un comportement philosophique » (*ibid.*).

Contrairement aux déclarations de Lipman, les mises en situation ne relèvent pas d'un enseignement. L'exercice de discussion philosophique part d'un texte romanesque, qui fait l'objet d'une lecture à haute voix et tour à tour. Les élèves sont impliqués dans la lecture et l'écoute alternativement. Il est attendu d'eux qu'ils s'approprient les différents sens du texte et qu'ils « intériorisent les comportements de pensée des personnages de fiction » (2006, p. 164). Lipman précise sa conception de l'intériorisation des comportements de pensée des personnages de fiction :

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Au lieu de les [les élèves] assommer d'explications sur les mérites de la recherche, il est préférable de leur *montrer*, dans un récit de fiction, une communauté de recherche constituée d'élèves très ordinaires, qui vivent en réfléchissant à des sujets graves qui préoccupent la jeunesse : la vérité, l'amitié, l'identité, la gentillesse, la bonté, la liberté, etc. Des jeunes qui, en outre, passent une bonne part de leur temps à réfléchir à propos de la pensée et aux critères permettant de distinguer un raisonnement valide d'un non valide (2006, p.161).

Il est attendu que les élèves, par un processus d'identification ou de reproduction, adoptent les modes de pensée, les styles de pensée, les manières de réfléchir qui leur correspondent, parmi ceux des personnages. Il est assez surprenant de constater que le roman est le support de l'apprentissage d'habiletés de pensée par une identification aux personnages ou une reproduction des manières de pensée que ceux-ci adoptent. Il n'y a pas d'enseignement de la part du maître et l'apprentissage des habiletés de pensée s'effectue essentiellement par cette identification ou reproduction. La modélisation proposée à partir des romans est de l'ordre de l'imitation ou de l'imprégnation.

L'argument de Lipman (2006, p. 32) est d'ordre pédagogique. Alors que dans « la pédagogie classique, c'est l'enseignant qui sert de modèle », dans la communauté de recherche, des enfants fictifs servent de modèles de recherche philosophique, pour l'acquisition des habiletés de pensée. L'argument est d'ordre pédagogique, non pas didactique. Il n'est pas fait référence à des pratiques sociales des philosophes, dont en classe, il y aurait une fictionalisation (Bernié, 2002, p. 78), au travers de la communauté de recherche. En classe, il y a fictionalisation de la communauté de recherche formée par des personnages romanesques. Il y a un hiatus entre l'évocation du métier des philosophes, de leurs pratiques langagières et la modélisation proposée qui ne pose pas de lien référentiel entre eux et la communauté de recherche des personnages de fiction puis de la communauté de recherche scolaire. En d'autres termes, ce ne sont pas des pratiques sociales des philosophes qui sont la référence des pratiques scolaires.

Finalement, chez Lipman, si les habiletés de pensée des philosophes sont la référence des habiletés de pensée à apprendre pour les élèves, c'est à titre d'habiletés de pensée mises en jeu dans des genres de l'écrit, constituant le corpus des œuvres de la tradition. Dans l'impossibilité d'un travail direct des textes de la tradition avec de jeunes élèves, selon

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

l'auteur, les élèves apprennent les habiletés de pensée en les reproduisant par identification à des personnages de romans, qui les mettent eux-mêmes en jeu dans une recherche réflexive. La modélisation proposée est de l'ordre de l'imitation ou de l'imprégnation.

Tozzi pose, au cœur du DP, trois processus de pensée – problématiser, conceptualiser, argumenter – à titre d'exigences intellectuelles qui définissent le philosophe. Ce sont des savoir-faire, qui constituent des contenus du DP. Chirouter (2011, p. 19), Connac (2009, p. 193), Beguery (2012, p. 192), Pettier (2004, p. 184) les reprennent à leur compte, en s'inscrivant d'eux-mêmes dans la mouvance de Tozzi.

Tozzi prétend avoir formulé « une matrice didactique du philosophe » (2008, p. 100), par emprunt de la notion de « matrice » à M. Develay (1992). Tozzi estime avoir produit « une définition didactique, scolarisée, enseignable et assimilable par des élèves d'une démarche de pensée "le philosophe" » (2008, p.100). Elle est une élaboration des « didacticiens de la philosophie, qui transposent la notion du point de vue d'une matière scolaire, enseignée et apprise » (2007, p.178). De telles formules sont confuses.

Tozzi oppose en fait didactique et philosophie :

« Définition didactique [...] et non improbable définition philosophique, tant les philosophes divergent sur ce que sont les finalités et chemins de la philosophie » (2008, p. 100).

Ce n'est pas qu'il faille échapper à l'auto-référence, mais parce qu'il y a désaccord parmi les philosophes, qu'une définition dite didactique est proposée.

L'auteur dit que la définition de la matrice du philosophe a été « empiriquement construite à partir de ce qu'attendaient de leurs élèves les professeurs de philosophie à l'examen terminal du baccalauréat » (*ibid.*). Selon M. Tozzi, problématiser, conceptualiser, argumenter sont les savoir-faire, les habiletés attendues, que les élèves ont à construire en terminale, dans l'exercice de la dissertation, qui structure l'épreuve du baccalauréat.

Les savoir-faire en jeu dans les pratiques scolaires d'enseignement de la philosophie en terminale sont donc la référence des savoir-faire à mettre en jeu dans les pratiques philosophiques en école primaire.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Il est pour le moins surprenant de constater que c'est la même matrice qui est adoptée, de l'enseignement en terminale à l'école primaire, puisque Tozzi encourage par ailleurs la rupture des pratiques du primaire avec les pratiques de l'enseignement de la philosophie en terminale (2005, p.25). La contradiction est au cœur des propos et la rupture non consommée.

Plus étonnamment encore, les conduites discursives attendues dans la pratique orale de la discussion à l'école primaire sont reprises au modèle de la pratique de l'écrit en terminale - la dissertation -, sans interrogation d'éventuelles spécificités de chacun des genres de discours. Leur mise en œuvre n'est à aucun moment modélisée pour l'école primaire par Tozzi.

Rien ne permet d'établir qu'une réflexion didactique est menée, qui prenne en compte d'éventuelles spécificités du primaire par rapport au secondaire, de l'oral par rapport à l'écrit, des élèves du primaire par rapport aux élèves de terminale, en termes d'âge, de capacités, de niveau. De même, les attentes des professeurs de philosophie en terminale déterminent quelles peuvent être les attentes des professeurs des écoles, sans interrogation en termes de formation ou d'appartenance à des communautés professionnelles spécifiques.

Pour en venir à ces habiletés constitutives de la matrice du philosophe, elles sont identifiées comme « trois capacités disciplinaires spécifiques » (Tozzi, 2008, p. 100). Le cadre posé par l'auteur est donc disciplinaire. Cependant le discours est déroutant, lorsqu'il s'agit de comprendre ce en quoi consiste l'une d'entre elles, la problématisation, « l'une des capacités philosophiques de base » (Tozzi, 2006⁷³). Dans cet article, M. Tozzi prétend se situer d'un point de vue didactique, en expliquant qu'il se situe du point de vue de l'élève⁷⁴. A l'école, il est selon lui question d'apprendre à problématiser plutôt que d'enseigner la problématisation. Sont ici prises en compte « les modalités de travail des professeurs et des élèves » (Reuter, 2007, p. 85).

⁷³ L'article de M. Tozzi (2006), disponible sur le site internet de l'auteur n'est pas paginé.

⁷⁴ « Problématiser, disions-nous plus exactement, d'un point de vue didactique (que nous distinguons d'un point de vue philosophique, variable selon les philosophes, parce que l'on s'y place du point de vue de l'élève), constitue l'une « des capacités philosophiques de base » (Tozzi, 2006).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Selon Tozzi, dans un enseignement de la problématisation, le professeur explique un problème philosophique aux élèves « historiquement et doctrinalement, à partir de l'histoire de la philosophie et de la démarche des philosophes dans leur œuvre » (2006). Ou bien encore, le professeur expose la conception et la pratique de la problématisation qu'il a élaborée philosophiquement pour lui-même. Or est en jeu pour M. Tozzi « d'apprendre soi-même à problématiser », en rupture avec un enseignement de la problématisation. La clef en est la place donnée au questionnement, « un questionnement *habité*, « pour de bon » ou « pour de vrai » comme disent les enfants, qui n'a pas à être dévolu à l'élève par le maître, qui n'est plus « de commande » (scolaire, pour le contrôle de l'examen), mais de « nécessité intérieure », par l'enjeu existentiel qu'il représente pour le sujet dès qu'il le soulève » et qui l'institue comme « sujet pensant » (*ibid.*).

Problématiser dans le cadre de la DVP signifie quelque chose comme être confronté à une *expérience de vie*, une *expérience existentielle* singulière, qui n'a rien de disciplinaire, ni même de scolaire :

« Problématiser c'est entrer dans une démarche de questionnement qui va nous habiter comme problème ouvert, parce que nous sommes percutés par l'urgence existentielle et intellectuelle à résoudre une énigme » (2006).

Malgré l'affirmation qui en est faite, la problématisation, telle qu'elle est conçue par M. Tozzi, n'est pas construite comme une capacité « disciplinaire ». Comme le fait remarquer E. Nonnon (2002, p. 31), à propos de la problématisation dans l'enseignement supérieur et dans le secondaire, « c'est souvent au nom d'une référence à un modèle de l'activité scientifique dans la discipline qu'on justifie la place donnée à cette exigence dans les écrits scolaires. Cela pose ainsi la question des rapports pouvant exister entre une problématique scientifique et une problématique disciplinaire scolaire ». Dans la perspective de M. Tozzi, la référence au modèle de l'activité scientifique disciplinaire est écartée. Si pour E. Nonnon, en contexte scolaire, transposer l'exigence de problématisation, c'est demander aux élèves de « s'approprier des problématiques légitimes » dans un champ disciplinaire » (*ibid.*, p.33), ce qui suppose des connaissances solides dans la discipline, il n'est pas question pour M. Tozzi de s'approprier des problématiques du champ disciplinaire, mais plutôt d'éprouver, quasiment dans sa chair ou son être, un questionnement. Ce que cette

conception semble ignorer, c'est qu'à l'école « la pratique est mise en texte » Rey (2005, p. 99), c'est-à-dire que les pratiques sociales subissent une transposition, telle que c'est un discours sur elles qui est attendu des élèves, qui consiste dans leur catégorisation.

Si E. Nonnon (*ibid.*, p.30) pose que la capacité de problématiser dans le cadre de la culture scolaire est « un point-limite de l'enseignement et de la didactique », un objectif peu opérationnalisable, en prenant l'exemple de la discipline du français, « où l'on n'enseigne pas bien à problématiser », où l'on formule des recommandations, où l'on compte sur l'imprégnation, la limite est franchie avec M. Tozzi : la problématisation n'est pas un objet d'enseignement et la conception qui en est développée est *existentielle*. La question de savoir comment l'élève apprend à problématiser en est du coup réglée : c'est une expérience du sujet, saisi par l'urgence. Les difficultés de l'élaboration didactique de l'enseignement et de l'apprentissage de la problématisation, de sa transposition en contexte scolaire sont ainsi évacuées.

Concernant les autres « capacités disciplinaires spécifiques » (Tozzi, 2008, p.100) - la conceptualisation et l'argumentation -, elles ne donnent pas lieu à développement dans les articles de l'auteur, consacrés à la philosophie en classes primaires. Il semble que ce soient les textes consacrés à leur élaboration à propos de l'enseignement de la philosophie en terminale qui fassent référence. A propos de la conceptualisation, la seule explicitation qui en est donnée est la suivante : « Définir un mot-notion, établir une distinction conceptuelle » et à propos de l'argumentation, il est dit « argumenter une thèse, une objection » (Tozzi, 2004, p.14). L'opérationnalisation de ces capacités dans le premier degré n'est pas développée et si leur dimension disciplinaire est déclarée, elle n'est pas référée à des dimensions constitutives de la discipline savante *philosophie* ou à ses pratiques sociales. Des pratiques scolaires de terminale, non interrogées, sont les références des pratiques à l'école primaire. Mes analyses concordent avec celles de J.F. Goubet, qui font apparaître que la reprise par Delsol, Connac ou Usclat (2008) des trois compétences dites philosophiques de Tozzi est celle de « concepts génériques nécessitant une caractérisation bien plus précise pour pouvoir être pertinents en philosophie et utilisables en pédagogie » (2013, p. 10).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Lévine n'est pas en accord avec Tozzi pour reprendre des habiletés de pensée, supposées mises en jeu par les élèves de terminale, avec des élèves d'école primaire, au mépris des étapes intermédiaires qui mènent à la pensée conceptuelle :

L'hypothèse générale est que ce que nous observons, par exemple au niveau d'une classe de Terminale, ne prend véritablement sens qu'en tant qu'aboutissement de nombreuses étapes préalables. Sans ces étapes préalables, qui correspondent à ce par quoi il est nécessaire de transiter avant d'accéder à la pensée conceptuelle, on ne peut comprendre les composantes d'une pensée philosophique élaborée (2002, p. 5).

Reprenant à Deleuze l'idée que la philosophie est création de concepts, Lévine assigne au DP la fonction de permettre l'entrée dans le plaisir du pré-concept :

« Notre ambition est que, par les ateliers de philosophie, les enfants vivent le plaisir, non du concept achevé, mais du travail intérieur qui correspond à la formation de préconcepts, c'est-à-dire le plaisir de pénétrer dans le monde de la fabrication du concept » (2008, p. 36).

Le DP ne se définit pas en termes de savoir-faire à enseigner et/ou à apprendre, à titre de contenus, mais en termes d'expérience, celle du « cogito » :

« En fait l'enfant est invité à faire une expérience particulière, celle du *cogito*, c'est-à-dire de lui-même en tant que lieu du *cogito*. Il s'y découvre porteur de cette dimension fondamentale de l'être qu'est la pensée dont on est soi-même la source » (2008, p. 68).

Sur ce point, un parallèle peut être établi avec la conception de Tozzi, pour qui l'expérience du questionnement authentique institue le « sujet pensant » (2006). La priorité est donc donnée à des expériences plutôt qu'à l'acquisition ou au développement de savoir-faire, dans ces conceptions.

Dans le cas de F. Galichet, des savoir-faire sont identifiés, au gré des fiches de son ouvrage de recommandations (2004). « Analyser un concept », en procédant par « induction par contraste » (ami/copain, enfant/adulte), par « spécification » (l'amour comme Eros/Agapè), par « élaboration de distinctions conceptuelles » (différence/inégalité), par « définition », par « analyse axiologique » enfin. Il est difficile d'établir que ce sont là des savoir-faire proprement philosophiques. F. Galichet n'indique aucun lien avec des pratiques sociales et langagières de philosophes. Or d'autres communautés discursives disciplinaires s'y

confrontent aussi. L'enseignement et l'apprentissage de tels savoir-faire ne sont pas interrogés ou modélisés.

N. Go, pour sa part, accorde une primauté à la problématisation collective sur tout autre savoir-faire :

« C'est, je crois, tout l'enjeu d'une discussion philosophique : élaborer en commun un problème » (2010, p. 110).

La construction d'un problème en commun n'est pas une démarche consciente et maîtrisée par chaque élève, pris individuellement :

La construction du problème est de nature collective, et n'est que rarement incorporée comme telle par les élèves individuellement. Non seulement du fait qu'ils n'ont pas la conscience, ni même la compréhension explicite de cette construction comme totalité, mais également de ce qu'aucun d'entre eux n'en est ni l'auteur ni le réceptacle (*ibid.*, p. 147).

Aucun travail d'appropriation n'est pour autant envisagé. L'accent est mis sur la vertu d'une expérience de pensée, vécue en commun et objet d'apprentissage, dans son vécu même :

« Les élèves font l'expérience partagée d'un effort pour penser » (*ibid.*, p. 147),

ou encore :

« La distinction individuel/collectif, qui rend compte de l'activité de construction de problème philosophique, n'est pas contradictoire avec la possibilité d'un apprentissage personnel, en quoi consiste notamment l'expérience de pensée (vécue dans un collectif) » (*ibid.*, p. 148).

Go pose en réalité un principe d'incertitude à la présidence du DP, qui s'oppose à toute intention didactique d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire ou de scolarisation :

Incertain quant au déroulement de la discussion, à ses orientations, à la nature de son cheminement, incertain quant à la nature des savoirs élaborés (je range sous cette catégorie générale aussi bien des idées, des problèmes, des concepts, des compétences argumentatives, des distinctions ou définitions, des hypothèses, etc.), quant au succès même des efforts consentis (2010, p. 103),

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Sans cette incertitude, « il n'y aurait pas non plus activité de pensée, mais exercice scolaire » (*ibid.*, p. 142).

Finalement, toute approche des contraintes liées à une discipline, à son enseignement et à son apprentissage, est évacuée. Une mention à la fois méthodologique et scientifique me semble ici nécessaire. Les analyses de N. Go du DP sont construites à partir de l'analyse de la transcription d'une séance de classe observée, consacrée au bonheur (*ibid.*, p. 111 *et sq.*) et elles présentent le caractère d'une reconstruction *a posteriori*. Les résultats obtenus à la description de pratiques sont érigés en norme du DP.

A. Lalanne retient comme savoir-faire à construire l'examen des représentations notamment, aux côtés de la problématisation et de l'argumentation :

On s'aperçoit que le traitement d'un thème, quel que soit le cycle, suit la démarche philosophique d'examen des représentations, de mise à jour d'un problème et de recherche d'une argumentation cohérente [...]. Toutefois, il nous faut reconnaître qu'au niveau de l'école, le travail se situe principalement au niveau de l'examen des opinions (2009, p. 157).

De tels savoir-faire sont posés comme propres à toute démarche philosophique, dans l'absolu, à l'école ou ailleurs, sans besoin pour l'auteur d'une modélisation. Une reconstruction est opérée de la discipline *philosophie*, de ce en quoi elle consiste, identiquement ici et ailleurs, dans l'autoréférence.

Brénifier identifie un certain nombre de savoir-faire d'ordre intellectuel qui se rapportent à « l'idée de penser par soi-même » (2007, p. 10) :

- « – Proposer des concepts et des hypothèses.
- Structurer, articuler et clarifier des idées.
- Comprendre les idées des autres et les siennes.
- Analyser.
- Reformuler ou modifier une idée.
- Travailler le rapport entre exemple et idée.
- Argumenter.
- Pratique de l'interrogation et de l'objection.
- Initiation à la logique : lien entre les concepts, cohérence et légitimité des idées.
- Élaboration du jugement.
- Utilisation et création d'outils conceptuels : erreur, mensonge, vérité, « carabistouille », contraire, même, catégories, etc.

– Vérifier la compréhension et le sens d'une idée ».

Y sont associés une diversité d'exercices. Je retiens, à titre d'exemple, celui qui concerne le couple « question et réponse », qu'il s'agit d'apprendre à distinguer (2007, p. 126). Rien ne permet d'établir qu'une approche proprement philosophique est en jeu. Les exercices proposés relèvent de la discipline français, comme c'est par ailleurs le cas de tous les exercices proposés :

Un certain travail, des exercices précis peuvent être réalisés en classe - si cela ne se fait déjà - qui consisteraient à apprendre à reconnaître une question, par exemple par les termes qui l'introduisent : pourquoi, comment, qui, quoi, quand, etc. Ou encore deviner la question à laquelle répond telle ou telle affirmation. Puis, sur l'étude du rapport entre question et réponse, on pourra se demander quelle réponse répond à quelle question, ou bien si telle réponse répond oui ou non à telle question (*ibid.*, p. 128).

Les exercices proposés, qui relèvent de la discipline français, absorbent en réalité la discussion philosophique et prétendant construire des savoir-faire, dont le « penser par soi-même » relève lui-même.

A l'examen des recommandations de DP, l'identification de savoir-faire philosophiques à enseigner et/ou à apprendre, en référence à l'identification de pratiques sociales de référence de la communauté des philosophes demeure problématique. C'est l'idée d'une expérience de pensée qui se dégage majoritairement des propos, d'une expérience existentielle vécue et éprouvée de la pensée en acte, qui l'emporte, le plus souvent semblable ici ou ailleurs. Le genre DP est difficile à penser comme outil d'enseignement et d'apprentissage d'une telle expérience et l'absence de démarche didactique de construction du DP, selon une modélisation, qui témoignerait de sa disciplinarisation effective est manifeste.

3.3. Des savoir-faire langagiers à enseigner, à apprendre

Si la notion de savoir-faire renvoie en général à des apprentissages de différents champs, ici il est question des savoir-faire langagiers en jeu dans le DP, en référence à la discipline du français et à sa dimension transversale.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Quatre auteurs indiquent des apprentissages langagiers, reliés à la discipline français pour sept qui n'en évoquent pas.

Ni Lévine ni Galichet n'indiquent d'apprentissages langagiers.

Chez Tozzi, il n'y a pas d'apprentissages langagiers liés à la discipline français qui soient répertoriés, en vertu de la typologie selon quatre courants qu'il forge, dont un courant spécifiquement langagier en renvoi aux travaux de Bucheton et à ceux de Dolz et Schneuwly (2005, p. 19). Pour ses propres recommandations, Tozzi met l'accent sur les processus de pensée qu'il estime spécifiquement philosophiques – problématiser, argumenter, conceptualiser. L'adhésion de Beguery, Chirouter, Connac, Pettier à cette matrice a pour effet la même absence de signalement d'apprentissages langagiers chez eux.

Go rappelle que le « langage est le matériau de la philosophie » (2010, p. 119), dont l'enseignant prend soin, dans les reformulations qu'il effectue et par souci d'« exemplarité de l'expression à visée philosophique ». Mais il n'attend pas des élèves qu'ils s'y conforment, en vertu d'une conception des apprentissages qui valorise une lente « imprégnation par répétition et imitation [...] (*mimesis*) » (*ibid.*).

Chez Lipman, selon une inversion de l'ordre habituel des pratiques et des acquisitions, la pratique de la philosophie débutant dès le jardin d'enfants, ce sont les aptitudes et les capacités développées dans la pratique du DP qui peuvent être transférées dans la lecture, l'écriture et l'expression orale (2008, p. 21).

Brénifier, par opposition, subordonne les apprentissages en philosophie aux apprentissages langagiers qui relèvent de la discipline français :

La philosophie à l'école primaire ne constitue pas une discipline en soi, mais se greffe sur l'acquisition de compétences principalement liées à la pratique du langage et de l'argumentation. Aussi les outils et compétences auxquels nous faisons appel, tout en établissant les bases d'une culture philosophique qu'il ne saurait être question de renier, s'inscriront naturellement dans une éducation de base, telle que prescrite par les textes courants en ce domaine. Le travail sur la langue, sur la grammaire, sur l'oral, recoupe plusieurs des outils et compétences auxquels nous faisons référence (*ibid.*, p. 120).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Pour Lalanne, un travail sur la langue « comme lieu d'émergence de la pensée » est engagé dans le DP. Etablir des distinctions lexicales, travailler sur la polysémie des mots, questionner la langue sont des savoir-faire et apprentissages visés.

Parmi les recommandations, il y a donc une diversité de rapports établis entre la pratique du DP et d'éventuelles acquisitions langagières liées à la discipline français. Lorsqu'elles sont signalées, elles ne donnent pas lieu à une modélisation de leur apprentissage, qui permettrait de poser le genre DP comme genre d'enseignement et d'apprentissage de savoir-faire langagiers.

3.4. Des apprentissages de la socialisation

Sept auteurs de recommandation sur onze ne mettent pas l'accent sur la socialisation ou la subordonnent à d'autres dimensions.

Galichet ne prend pas en compte la socialisation, en tant qu'objet de travail et d'apprentissages pour les élèves. Lorsqu'il évoque la disposition spatiale des élèves en face à face, c'est à titre de condition pédagogique de la discussion par rapport au format ordinaire de la communication scolaire et lorsqu'il évoque la gestion de la parole par le maître, c'est pour éviter que la discussion s'enlise.

Pour Lalanne, la dimension d'un apprentissage de la vie en société est exclue de la pratique du DP :

« Ce que n'est pas l'atelier de philosophie à l'école [...]. Un moment où les élèves apprendraient à vivre ensemble en réfléchissant à la manière d'élaborer des règles communes, ou en cherchant des solutions à leurs conflits » (2009, p. 102).

Pour Tozzi et tous ceux qui se réclament de son approche à visée philosophique et démocratique, soient Pettier, Connac, Beguery, Chirouter, l'accent est davantage mis sur des apprentissages de l'ordre de la démocratie et de la citoyenneté que sur des apprentissages de l'ordre de la socialisation. L'apprentissage des règles de circulation de la parole, de l'écoute sont présentées dans le cadre d'un fonctionnement démocratique.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Dans la perspective de Lipman, l'organisation de la classe en « communauté de recherche » pour la pratique du DP participe de la socialisation des élèves, quand elle transforme la classe en « communauté ouverte à une coopération chaleureuse concourant à installer une atmosphère propice à l'étude », qui l'éloigne de la compétition (2006, p. 99), développe un « sentiment de solidarité sociale » (*ibid.*, p. 100), un « sens positif d'appartenance » et une réduction de la violence (*ibid.*, p. 124). Ce sont moins des apprentissages en termes d'habiletés, de savoir-faire, à modéliser, que des sentiments et « sens de... » qui se développent d'eux-mêmes.

Lévine reprend à Lipman le dispositif de la communauté de recherche. Il indique que la disposition en cercle des élèves favorise un « sentiment d'objectif commun et de solidarité, car la centration de chacun et du collectif est orientée vers un travail qui a valeur de co-construction de la pensée » (2008, p. 53). Des apprentissages de l'ordre de la socialisation consistent dans celui du respect des règles de la circulation de la parole, celui du respect du travail du groupe et dans celui de l'examen de valeurs de la vie sociale, sans les expliciter ou les modéliser spécifiquement.

Go développe une conception de la classe coopérative comme un « art de vivre ensemble reposant sur des valeurs éthiques d'amitié (*philia*), de solidarité, de responsabilité et de partage du savoir », auquel le DP participe (201, p. 86). C'est ainsi qu'il présente le DP comme appartenant au « mouvement même du vivre ensemble à l'école », qui apprend que « l'art de vivre se pense » et à penser qu'il y a à « prendre soin du vivre ensemble » (*ibid.*, p. 98). En d'autres termes, le DP apprend à penser la socialisation, comme art de vivre ensemble.

Le DP permet, selon Brénifier, de travailler directement la socialisation, au travers de ce qu'il nomme « le rapport au groupe », notamment en « mettant en œuvre des règles de fonctionnement collectives comme le ferait la pratique d'un sport ou d'un jeu », qui ont le sens non pas d'interdits, mais de conditions de fonctionnement en commun (2007, p. 165). Ces règles sont fixées pour protéger la parole : ne pas couper la parole, écouter, reformuler (2007, p. 167) et elles sont objets de réflexion, d'éventuelles modifications pour apprendre les conditions de fonctionnement d'un groupe (2007, p. 169). Enfin, le groupe est un être collectif

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

sur lequel agir. Le recours au vote est préconisé en cas de désaccord sur une question dans le débat, pour le trancher, même s'il n'a pas valeur de vérité. Parmi tous ceux qui envisagent des apprentissages autour de la socialisation, c'est Brénifier qui propose quelque chose qui ressemble à une première esquisse de modélisation.

La socialisation n'est pas au cœur des recommandations de sept auteurs sur onze, qui ou bien n'envisagent pas d'apprentissage autour d'elle (Galichet, Lalanne) ou bien la subordonnent à d'autres dimensions (Tozzi, Pettier, Connac, Chirouter, Beguery), tandis que pour Lipman, Lévine, Go et Brénifier, la socialisation est une visée. Il n'y a pas d'unité des recommandations, pour poser le genre DP comme genre d'enseignement et d'apprentissage de la socialisation, d'autant que parmi les quatre qui en font une visée, un seul (Brénifier) entre dans une esquisse de modélisation didactique.

3.5. Des apprentissages de la démocratie et de la citoyenneté

Il n'y a pas d'unité des recommandations, en matière d'apprentissages de la démocratie et de la citoyenneté. Trois auteurs n'en mentionnent pas, pour huit qui en mentionnent diversement.

Chez Galichet, et Brénifier, il n'y a pas d'apprentissages de la démocratie et de la citoyenneté qui sont indiqués.

Lipman ne pose pas non plus d'apprentissages de la démocratie et de la citoyenneté à proprement parler, qui seraient identifiables et directement en jeu dans la pratique du DP. Pour lui, c'est à cultiver le raisonnement et le jugement dans le cadre d'une investigation philosophique, qu'on forme des citoyens éclairés, dont une démocratie a besoin :

Une société démocratique exige également du civisme. Ce type de société ne peut se passer de lecteurs, de jurés, de parents, d'administrateurs et de consommateurs raisonnables et sensés. Les sociétés justes et libres sont celles où les institutions sont équitables, qui font appel à la participation des citoyens, et où ceux-ci délibèrent de façon critique et créative. Or, le jugement et le raisonnement sont alors indispensables, et tenter de développer ces éléments sans recourir à la philosophie équivaldrait à mettre en scène *Hamlet* en supprimant le rôle du Prince du Danemark (1989/2008, p. 12).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

L'approche de Lévine est comparable, qui affirme qu'avec les ARCH intervient à titre de bénéfice secondaire un « apport pour la formation à la citoyenneté » (2002, p. 2).

Un apprentissage de la démocratie dans la pratique du débat est visé explicitement par ceux des auteurs qui envisagent une dimension démocratique du DP, tel N. Go à partir d'une organisation coopérative de la classe héritée de Freinet (2010), tels ceux qui se réclament de la modélisation de Tozzi, comme le fait Chirouter et pour la majorité d'entre eux du dispositif Delsol. C'est le cas de Beguery, Pettier, Connac. Pour tous, le DP concourt à la formation d'un « citoyen réflexif » (Tozzi, 2007, p. 181), dans l'acquisition d'habiletés, de savoir-faire, d'attitudes, de valeurs liés à l'exercice de différentes fonctions. Le DP est posé comme un moyen d'apprentissages citoyens et démocratiques. La part accordée à des *habitus* démocratiques est telle que Goubet (2013) affirme : « La philosophie avec des enfants apparaît par suite comme une appellation arbitraire pour ce qu'on pourrait dénommer à aussi bon droit une discussion bien ordonnée, disciplinée, civile, démocratique, ou porteuse de valeurs ».

Lalanne est très critique de la possibilité d'un apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté et de la place qui est accordée par ces auteurs au dispositif, qu'elle juge bien trop centrale, par rapport à celle qui est faite à la philosophie, trop périphérique, lorsqu'elle affirme :

« Notre optique est toute autre : l'enjeu d'un atelier de philosophie réside moins dans son organisation formelle que dans l'accès à la réflexion philosophique qu'elle permet [...]. Peu importe alors le dispositif » (2009, p. 138).

En termes clairs, elle ne pose pas de visée démocratique et d'apprentissage de la citoyenneté au DP.

Six auteurs de recommandations font finalement du genre DP un moyen d'apprentissages de la démocratie et de la citoyenneté. Il n'y a pas d'unité des recommandations, pour poser le genre DP comme genre d'enseignement et d'apprentissages démocratiques et citoyens.

4. Le contrôle des enseignements et des apprentissages

L'étude de la part faite au contrôle (Chervel, 1988) des enseignements et des apprentissages dans les recommandations participe de la description du statut qu'accordent au DP ses promoteurs, en termes de place dans l'école (scolarisation) et de construction d'un objet disciplinaire stable (disciplinarisation).

En effet l'évaluation fait partie intégrante des composantes des disciplines à l'école, comme Chervel l'a fait apparaître :

La discipline scolaire est donc constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités (Chervel, 1988, p. 99).

Plus précisément, une discipline ne peut prétendre s'inscrire dans la durée et s'imposer à l'école sans pratique d'évaluation :

« Si les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée, l'exercice en est la contrepartie quasiment indispensable [...]. Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline » (*ibid.*, p. 95).

C'est donc d'un point de vue institutionnel, que l'évaluation est un élément de légitimation d'une discipline ou d'un objet disciplinaire, par quoi un territoire et une valeur lui sont attribués (Nonnon, 2005, p. 162).

Mais c'est aussi d'un point de vue didactique que l'évaluation est un élément essentiel de stabilisation d'une discipline ou d'un objet disciplinaire, qui impose d'explicitier ses visées, ses objets d'apprentissage et ses normes. Pour un genre de l'oral, il s'agit de dire ce qui est enseignable explicitement et ce qui relève du seul apprentissage en situation (*ibid.*, p. 169).

En ce qui concerne le DP comme genre de l'oral, en référence aux apprentissages qui ont pu être mis au jour à titre de visées dans les recommandations, ce sont les apprentissages des attitudes sociales (prise en compte de la parole d'autrui, écoute), des attitudes et savoir-faire démocratiques et citoyens (apprentissages liés aux rôles participatifs définis), des habiletés langagières, des habiletés de pensée définies par les différents auteurs, qui

pourraient faire l'objet d'une évaluation. Or le contrôle des enseignements et des apprentissages est absent de toutes les propositions. Aucun auteur n'envisage l'évaluation des apprentissages des élèves. Aucun ne prend en compte qu'un exercice, dans le cadre scolaire qui, d'une manière ou d'une autre, n'est pas soumis à des modalités de contrôle, ou bien ne parvient pas à s'imposer à l'école ou bien a vocation à disparaître. Sans pouvoir établir les raisons pour lesquelles les promoteurs du DP ne prévoient pas d'évaluation des apprentissages dans le DP, on peut au moins l'interpréter comme l'indication d'une absence de scolarisation et de disciplinarisation du DP.

5. Modalités de travail

Les modalités de travail ont été étudiées au travers de l'instauration d'une *communauté de recherche* et de ses références et au travers du rôle accordé à l'enseignant.

5.1. Une communauté de recherche philosophique

Un certain nombre de recommandations invitent à penser la classe comme une *communauté de recherche*, celles de Lipman, Brénifier, Tozzi, Connac, Chirouter, Go. D'autres cependant ne mentionnent pas cette possibilité. Il s'agit de Galichet, Lévine, Pettier, Beguery, Lalanne. J'ai analysé les recommandations qui la mentionnent, pour déterminer la nature de ses ancrages.

Il apparaît que, lorsqu'elle est prônée, la communauté de recherche entre en rupture avec un certain modèle de transmission des connaissances et qu'elle a pour référence la communauté des chercheurs en sciences plutôt qu'en philosophie et la pratique scolaire de la communauté de recherche en sciences.

Lipman est le premier à proposer de « transformer la classe en une communauté de recherche » (2006, p. 37), en se réclamant de la filiation de John Dewey en matière d'éducation, en rupture avec le modèle de transmission classique de connaissances, qui propose « aux élèves d'apprendre des solutions toutes faites au lieu d'étudier les problèmes et de devenir eux-mêmes des chercheurs » (*ibid.*). Dewey prône l'instauration à l'école d'une « communauté de recherche » (*ibid.* p.33). Le paradigme que ce dernier adopte est

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

« celui de la recherche scientifique » (*ibid.*), l'application de « la méthode scientifique » aux problèmes qui se posent. Pour lui, il est donc question d'instituer la classe en tant que « communauté de recherche scientifique » (*ibid.*).

Lipman fait apparaître que l'expression de *communauté de recherche* « inventée probablement par Charles Sanders Pierce, ne fut d'abord réservée qu'au monde scientifique où tous les membres étaient censés former une communauté, dans la mesure où ils utilisaient des méthodes similaires pour atteindre des buts identiques. Mais depuis lors, elle a été de plus en plus élargie, pour être finalement appliquée à toute recherche, qu'elle soit ou non du domaine de la science » (*ibid.*). Lipman critique Dewey, en expliquant qu'il n'a jamais soulevé la question de savoir si c'était par le biais de la recherche scientifique ou de la recherche philosophique que la pensée critique à l'école pouvait être développée. Il prône finalement l'instauration d'une « communauté de recherche philosophique » (*ibid.* p.104), sans pour autant considérer qu'elle est la seule possible. Des communautés de recherche en référence à d'autres disciplines sont envisageables. Mais Lipman tient la communauté de recherche philosophique pour « un prototype de qualité », pour développer la pensée critique, le raisonnement et le jugement (*ibid.*).

La communauté de référence à laquelle Lipman appuie la communauté de recherche philosophique semble être celle des philosophes, lorsqu'il évoque quinze présuppositions destinées à orienter l'élaboration d'un programme pour l'enseignement scolaire. Lipman jette des ponts entre l'activité des enfants et l'activité des philosophes eux-mêmes :

Présupposition 4 : La démarche logique que l'enfant poursuit dans une conversation n'est pas sensiblement différente de celle du philosophe. Il s'avère que tous les deux font des hypothèses, tirent des conclusions, définissent des termes, s'inspirent des idées des uns et des autres, élaborent des classifications, analysent les ambiguïtés, etc. (2008, p.13).

Lipman dégage, par analogie, une identité de nature entre les démarches de l'enfant et celles du philosophe, en laissant en suspens la question d'une différence de degré. Cependant, l'évocation des démarches de pensée du philosophe n'est pas celle d'une communauté de chercheurs en philosophie, dont, en réalité, il n'y a aucune trace, chez Lipman.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Finalement, la communauté de recherche philosophique constituée par les élèves en classe a pour référence une communauté de recherche fictive, constituée par les personnages des romans, que sont les élèves, comme on l’a montré précédemment (cf. la sous-section 3.2. de ce chapitre), Lipman ayant recours à un argument d’ordre pédagogique pour le justifier. Alors que dans « la pédagogie classique, c’est l’enseignant qui sert de modèle », dans la communauté de recherche, des élèves fictifs servent de modèles de recherche philosophique (2006, p. 161). En fait, Lipman n’évoque pas de pratiques sociales savantes, philosophiques, qui seraient celles d’une communauté de chercheurs en philosophie. De ce point de vue, la référence demeure celle d’une communauté de recherche scientifique, transposée en une communauté de recherche philosophique fictive, constituée d’élèves, dans les romans.

Un parallèle peut être établi avec Brénifier. Lorsqu’il évoque une communauté de recherche philosophique en classe, c’est à propos d’un exercice de questionnement mutuel par « analogie d’un groupe de scientifiques constituant une communauté de réflexion » (2007, p. 17), non pas en référence à une communauté de chercheurs en philosophie.

M. Tozzi reprend à Lipman (2008, p.105) l’idée de constituer la classe en une « communauté de recherche ». Cette communauté est d’abord démocratique, « à la parole démocratiquement partagée » (*ibid.*). C’est une condition de l’apprentissage du « philosopher ». Tozzi pose un ancrage chez Habermas plutôt que dans le « pragmatisme anglo-saxon » (*ibid.*, p. 108) et la décrit comme « une communauté coopérative de recherche impliquant une “éthique discussionnelle” au sein d’un “agir communicationnel” (Habermas), une authentique visée de vérité à partager, la mise en œuvre de processus rationnels de pensée... » (*ibid.*). Il n’est pas fait référence à des pratiques sociales d’une communauté de chercheurs en philosophie, qui en seraient la référence et qui permettrait d’en affirmer l’ancrage disciplinaire.

La notion est également employée par Connac. Il y fait appel en l’articulant à une dimension démocratique, en renvoi à Tozzi. Il est question de « disposer d’une communauté de recherche qui permette un “habitus démocratique” » (2009, p. 192) ou d’« une communauté de discussion dont les règles de fonctionnement sont celles de la démocratie » (*ibid.*).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Go évoque la notion, sans thématisation :

« Comment la communauté de recherche instruit-elle le procès du bonheur ? » (2010, p. 112).

C'est le cas aussi de Chirouter :

« Cette affiche sert de mémoire à la “communauté de recherche” » (2011, p. 52).

Dans ces derniers cas cités, de Tozzi à Chirouter, il n'est pas fait référence à des pratiques sociales de communautés de chercheurs, quelles qu'elles soient. La notion est vidée de tout ancrage dans des pratiques de chercheurs. Néanmoins la référence, héritée de Dewey, en passant par Lipman, joue imaginativement, sans interrogation de sa cohérence et de son sens en l'espèce. Du coup, la communauté de recherche dont il est question, est davantage un mot qu'une réalité. En n'ayant pas pour référence des pratiques sociales philosophiques de chercheurs, la communauté de recherche évoquée, ne s'ancre pas disciplinairement.

Finalement le trait commun à toutes ces recommandations qui invitent à constituer la classe en communauté de recherche pour la pratique du DP, est celui d'une absence d'un ancrage disciplinaire proprement philosophique. Ou bien la communauté de recherche est une transposition de la communauté de chercheurs en sciences (Lipman, Brénifier) ou bien la notion est vidée de tout ancrage dans des pratiques de chercheurs.

5.2. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans le DP fait l'objet d'un accord : il n'enseigne pas, si l'on entend par enseigner transmettre des savoirs et si l'on entend, en termes de relation pédagogique, adopter une posture transmissive, telle celle qui est adoptée dans un cours magistral. Sont donc mis en question la transmission même de savoirs et les modalités pédagogiques de cette transmission. Néanmoins la posture transmissive, à propos de l'enseignement primaire, relève davantage de l'imagerie que d'une réalité, dans la mesure où le cours magistral n'a pas été recommandé historiquement en école primaire. Les rénovateurs

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

de l'enseignement primaire dans les années 1880 recommandent la « leçon didactique » suivie d'interrogations, notamment dans le dictionnaire de Buisson (1878-1887, p. 2802)⁷⁵.

Par ailleurs, s'il y a une prétention au bouleversement de la relation pédagogique dans le DP, cependant rien ne permet d'inférer un bouleversement généralisé de la relation traditionnelle dans la classe, sauf dans les cas de Connac et Go, où est prônée l'adoption d'une organisation coopérative.

Là où il y a des nuances revendiquées entre les recommandations, c'est à propos du retrait du maître ou de son implication et de l'intervention, qu'il a ou non, sur les contenus. A l'examen, il est apparu qu'elles sont lexicales, plutôt que réelles, mis à part le cas de Lévine.

Lévine prône le retrait total de l'enseignant et il est le seul à le faire, sous la forme du silence, au nom :

- d'une rupture avec la « "verticalité" traditionnelle de la transmission » (2002, p. 4),
- d'une rupture avec la direction habituelle des apprentissages des élèves (2008, p. 54),
- d'une rupture avec « l'identification modélisante » de la parole enseignante (*ibid.*, p. 55),
- d'une « circulation de la parole dans "l'horizontalité", dans le cadre d'un type nouveau de co-réflexion » (*ibid.*, p. 55).

La relation pédagogique du maître avec les élèves et la relation des élèves entre eux, sont objets de bouleversement. Néanmoins, l'enseignant a le rôle de garant du cadre, qui autorise à penser :

« Sa présence silencieuse et confiante est nécessaire. Car les enfants ne peuvent produire de la pensée sur ces sujets importants que s'ils s'y sentent autorisés. L'enseignant est le garant du bon fonctionnement des séances » (*ibid.*, p. 54).

Il est notamment le garant des conditions de prise de parole et de gestion du temps (2002, p. 4).

⁷⁵ On se reportera à la section 1 du chapitre 6, dans la troisième partie, consacrée à l'examen du genre du discours du dialogue socratique comme genre de discours de référence des pratiques de DP, qui précise le statut de la « leçon didactique ».

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Chez Connac, la transmission de savoirs par le maître est récusée au profit de la construction d'une pensée propre :

« La visée n'est plus de susciter de la cognition ni de l'aide, mais plutôt de permettre l'élaboration d'une pensée personnelle » (2009, p. 192).

Le maître n'est pas considéré comme détenteur de la vérité, mais celle-ci est l'objet d'une élaboration coopérative :

La part de l'enseignant est réduite et sa version de la vérité n'a pas plus d'importance que celle d'un enfant qui parviendrait à avancer des arguments. Face à une interrogation d'ordre philosophique, la vérité n'appartient à personne mais peut être entraperçue coopérativement par confrontations de représentations et juxtapositions d'argumentations (*ibid.*).

La part de l'enseignant est aussi réduite, dans la reprise du dispositif d'Alain Delsol (2000), qui prévoit l'attribution de fonctions aux élèves (président de séance, reformulateurs, synthétiseur, observateurs) et prive le maître du guidage des échanges (*ibid.*, p. 198).

L'enseignant est « garant de la philosophicité des échanges, veille par exemple à ce que les enfants aient recours aux processus intellectuels du philosophe » (*ibid.*), sans néanmoins que soit opérationnalisé l'exercice de cette veille, mise à part l'évocation d'un « subtil équilibre entre retrait et intervention » (*ibid.*, p. 200).

Go, Lalanne et Brénifier envisagent, pour leur part, une directivité du maître marquée.

Go condamne à son tour toute relation transmissive et magistrale, en l'absence de vérité en philosophie, en raison de savoirs inaccessibles à des enfants et dans le refus déjà évoqué de toute transposition didactique pour l'école primaire.

Il récusé la définition de savoirs à atteindre mais aussi d'objectifs notionnels, à travers l'exemple de la notion de désir :

Faire discuter des enfants avec l'intention de les conduire à acquérir, en fin d'activité, les idées du désir comme puissance ou comme manque serait assurément faire fausse route. Cette manière de didactiser la philosophie dans la visée d'un savoir défini, que l'on trouve légitimement dans les cours magistraux au lycée ou dans l'enseignement supérieur, n'est pas du tout adéquate à l'école (*ibid.*, p. 102).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Il n'est pas question non plus d'un enseignement de la discipline *philosophie* de la part de l'enseignant :

« Aucune leçon à l'horizon, pas même le professeur qui prétende à une quelconque réponse » (2010, p. 100).

Pour autant, la non-intervention de l'enseignant n'est pas de mise :

« Il est une croyance qu'il convient en premier lieu de contester, celle selon laquelle, dans une discussion philosophique, le professeur ne ferait rien, ou n'interviendrait que très peu » (*ibid.*, p. 137).

Le rôle de l'enseignant consiste en un guidage de la discussion, sans programmation d'objectif notionnel, qui passe par le repérage et l'invitation à l'examen de « lignes de fuite », qui surgissent :

« C'est pour beaucoup la contrainte professorale qui va permettre que se dégagent progressivement des "lignes de fuite". Entendons par là des idées fécondes, qui traversent la discussion en orientant les activités et la pensée dans une direction problématique » (*ibid.*, p. 104),

dans l'idée que la discussion « tourne en rond » (*ibid.*), si les enfants sont livrés à eux-mêmes, sans la contrainte du professeur. Il est un garant, au sens où il est l'agent de l'« "apparition de l'ordre à partir du désordre" », à partir d'une pensée discontinue (*ibid.*, p. 117).

Son action consiste à « favoriser des phénomènes de conjonctions et de disjonctions » de concepts (*ibid.*, p. 105) voire à en proposer, en vue de la dévolution (*ibid.*, p. 139) et de l'élaboration collective d'un problème (*ibid.*, p. 108).

« Stratégies d'accompagnement et stratégies de contraintes » constituent son intervention didactique (*ibid.*, p. 139). Les premières – répétition à l'identique, appui, accueil d'une parole – rassurent et encouragent. Les secondes – question, résumé, reformulation, synthèse, clôture – orientent la réflexion.

Là où cette conception interroge, c'est lorsqu'elle conclut à un non-savoir radical du maître, qui n'est pas de l'ordre du jeu ou de l'ignorance feinte, mais qui résonne comme sa

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

mise à mort et comme la mise à mort de toute visée intentionnelle et didactique de contenus philosophiques :

« Je peux même affirmer que le professeur, dans une large mesure, reste inconscient du contenu philosophique réel de la discussion » (*ibid.*, p. 147).

Chez Lalanne, par contre, le guidage du maître s'impose, dans l'impossibilité des élèves de parvenir seuls à faire de la philosophie, si l'on entend par là exercer son jugement :

« C'est parce que l'exercice réfléchi du jugement ne s'improvise pas que les élèves ne peuvent s'y adonner comme ils jouent aux billes » (2009, p. 139).

Le guidage consiste dans un accompagnement du groupe dans la pensée dont il est capable, qui ne trace cependant ni un chemin ni un aboutissement prédéfinis par le maître, c'est-à-dire qu'il n'est pas un enseignement :

Toute la pertinence du guidage consistera, non pas à amener un groupe à un point donné, mais de l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller, en respectant les étapes fondamentales. Le seul objectif du guidage est d'amener un groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser » (2009, p. 142).

Si Lalanne considère que le guidage porte exclusivement sur le contenu de la discussion, en prétendant se démarquer des représentants des autres courants, cependant elle formule des modalités d'intervention didactique qui sont identiques :

Il concerne uniquement le fond, c'est-à-dire le contenu de la discussion. Il s'agit principalement de recentrer les élèves sur le thème, de relancer la discussion lorsqu'ils sont enfermés dans les exemples et ne parviennent plus à en sortir, de pointer là une contradiction, de renvoyer ici une question...de synthétiser les idées développées par les élèves. En fait, ce travail s'articule autour de deux axes : la reformulation et la structuration des idées qui s'entremêlent bien évidemment dans le cours de la discussion, ainsi que la synthèse de la discussion elle-même (*ibid.*).

Elle prétend enfin à une figure du maître inchangée :

« La pratique d'un atelier de philosophie s'inscrivant dans le cadre de la classe, la maître ne change ni de statut ni d'éthique lors de cette activité » (*ibid.*, p. 139).

Beguery exclut tout enseignement :

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

« Il n'y aura pas d'enseignement à proprement parler » (2012, p. 132).

Cependant, la figure du maître est préservée :

« Il ne semble pas que pour assurer ces tâches, l'enseignant doive réellement changer de rôle et de statut, comme il est dit souvent, et devenir un simple animateur » (*ibid.*, p. 107).

Concernant les modalités d'intervention didactique, la non-intervention n'est pas de mise, par distinction des ateliers de Lévine :

« Nous soutiendrons que le maître doit être là et non pas seulement à titre de témoin et de catalyseur de la parole des enfants, comme dans les ateliers de psychologie menés par l'Agsas » (*ibid.*, p. 41).

Contrairement à ce que soutient Lalanne, ici l'enseignant n'intervient pas sur les contenus du DP :

« Le maître lui-même réserve son avis, n'intervient pas sur le fond du problème » (*ibid.*, p. 126).

Mais paradoxalement, les mêmes modalités d'intervention que chez Lalanne sont retenues, en étant considérées comme la mise en œuvre d'une maïeutique d'inspiration socratique :

Reformulation et synthèse constituent l'essentiel de la méthode pour qui veut amener des enfants à formuler leur pensée et à la poser publiquement. Ce savoir d'un autre type, savoir de soi ou savoir réflexif, demande à être accouché. Mais la maïeutique n'y est pas aussi serrée que lorsque maniée par Socrate (*ibid.*, p. 132).

Le maître intervient encore en nommant les modalités de l'argumentation au cours du DP, pour permettre leur identification par les élèves, mais sans qu'un travail spécifique systématique ou d'entraînement à de telles identifications soit proposé :

« Leur faire entendre ce que sont exemples et contre-exemples, description, analyse, définition, comparaison, contradiction, différenciation, etc., et les inciter à mesurer le statut que prennent ces différentes opérations dans le cours de l'argumentation » (*ibid.*, p. 135).

Le travail du maître est lui-même non systématique :

Sans doute est-il abusif de parler réellement de méthode pour ce qui concerne ici le travail du maître, tant ses initiatives dépendant de l'apport des élèves et

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

de sa capacité à appréhender dans l'instant les pistes philosophiquement fructueuses et exploitables. "La méthode" semble ainsi immanente à chaque discussion. De plus, il tient à la nature même du philosophe que de ne pas être dans la maîtrise. Le maître ne connaît pas l'issue de la discussion, pas plus qu'il ne maîtrise pour ses élèves (ni pour lui-même) l'acte de produire des idées (*ibid.*).

Chez Chirouter, la réflexion sur le rôle du maître est lacunaire. Les enjeux du rôle qu'il joue ne sont pas dégagés. Les séances font l'objet d'une préparation de la part du maître, qui semble les apparenter à un fonctionnement disciplinaire, dont le maître est garant :

« Comme pour toute discipline enseignée, les séances de philosophie ont besoin d'être préparées en amont par l'enseignant. Cette mise au point notionnelle est essentielle, car c'est le professeur, par ses exigences, qui garantit le caractère philosophique des échanges » (2011, p. 53).

Des modalités d'intervention didactiques sont posées, qui en font à la fois un garant et un participant :

« Le professeur est chargé de rappeler et de faire respecter les règles élémentaires du "débat démocratique"[...]. L'enseignant participe au débat pour relancer les questions, affiner les raisonnements, donner des pistes de réflexion et des contre-exemples, expliciter les concepts » (*ibid.*, p.51).

Brénifier met en question la transmission du savoir et la relation pédagogique transmissive :

« Dans la fonction que nous décrivons, l'enseignant peut sembler perdre sa fonction traditionnelle : celui qui en gros connaît les réponses aux questions [...]. Ici, l'enseignant ressemble davantage à un arbitre ou à un animateur ». (2007, p. 40).

Un pont est jeté avec la discipline *philosophie*, dans l'identification et l'expression de problématiques de la discipline, dont l'enseignant a la charge :

Il devra savoir reconnaître les « grandes » problématiques au moment où elles émergeront, sans que ceux qui les articulent en soient nécessairement conscients. Il pourra donc reformuler de manière adéquate et ainsi établir des liens avec des problématiques d'auteurs. Induire cette prise de conscience aidera à la fois à conceptualiser le discours et à valoriser celui qui le prononce (*ibid.*).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Le rôle du maître a pour référence la maïeutique socratique, entendue comme « ignorance érigée soudain en posture pédagogique » (*ibid.*, p. 205)⁷⁶. Goubet parle d'un « nouveau socratisme », de l'animateur comme d'un « nouveau Socrate endossant le rôle traditionnel du questionneur » (2013, p. 6). Les interventions didactiques du maître relèvent du questionnement, de la reformulation, de la synthèse (Brénifier, 2007, p. 199), en vue de l'accouchement de la pensée (*ibid.*, p. 39). Brénifier définit dix-sept « questions utiles au cours de la discussion » (*ibid.*), à propos desquelles il dégage des effets attendus sur les démarches des élèves et la possibilité de « penser la pensée » (*ibid.*, p. 43).

Pettier et Chatain rejettent l'organisation pédagogique magistrale :

« On ne saurait pratiquer à ces niveaux le cours magistral » (2005, p. 49).

Le maître a essentiellement un rôle de garant :

« Le maître rend le débat matériellement possible » spatio-temporellement [...]. Le maître organise les conditions intellectuelles de l'échange » en favorisant l'adoption de règles et de leur respect » (*ibid.*, p. 46).

« Le maître est garant de la “philosophicité” des échanges », en invitant à mieux problématiser, argumenter, conceptualiser (*ibid.*, p. 47).

Chez Lipman, le rôle du maître, sans relever d'un enseignement, relève d'un guidage nécessaire :

« Mettre les élèves dans des situations qui les invitent à avoir un comportement philosophique » (2006, p.150).

Il est d'amener les élèves à aller au-delà de l'expression des sentiments ou des opinions. L'enseignant est le garant d'un dialogue tenu en laisse par la logique, à titre de rempart au bavardage :

« A moins que les enfants trouvent eux-mêmes un sujet de discussion valable, ils ne papoteront que de banalités ou sombreront dans le silence ou l'apathie » (*ibid.*, p. 162).

⁷⁶ On se reportera au chapitre 6, section 1 de la troisième partie, consacré à cette question.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Ce rôle est néanmoins peu étudié. Il est attendu de l'enseignant qu'il soit capable de faire de la philosophie, qu'il dispose d'un solide bagage pédagogique et qu'il soit capable de « se tenir en retrait philosophiquement » (*ibid.*).

Chez Tozzi, le rôle du maître consiste dans un accompagnement de l'élève, non pas dans un enseignement, qu'il s'agisse de la problématisation, de la conceptualisation, de l'argumentation :

« M. Tozzi intervient sur les processus de pensée comme exigences intellectuelles (problématiser, conceptualiser, argumenter), mais pas directement sur les idées elles-mêmes » (2003, p.26).

L'expertise du maître ne porte pas sur les contenus de pensée exprimés, l'interrogation de leur validité ou de leur pertinence scientifique. Ses interventions didactiques relèvent de relances, de reformulations, de demandes de précisions :

« Relever au cours de la discussion une distinction conceptuelle, intervenir pour recentrer, poser une question de relance ou d'approfondissement à la cantonade, demander une précision nominative pour aller plus loin, en dosant le nombre d'interventions » (Tozzi, 2008, p.102).

Cette dernière dimension renvoie au souci démocratique de la discussion. Les effets attendus des pratiques du maître sur le développement des processus de pensée et les conduites discursives de l'élève ne sont pas précisés, à tel point qu'il est permis de se demander si n'est pas en jeu une conception magique de l'accompagnement et de leur apprentissage.

Pour Galichet, le rôle du maître consiste dans un accompagnement, par exclusion d'une relation pédagogique transmissive :

« La tentation est grande d'endosser son rôle habituel, de questionner les élèves, de les acheminer vers l'expression d'une de ses propres idées » (2004, p. 14).

Sont attendues des interventions didactiques de relance, de reformulation, de synthèse :

« Il semble donc souhaitable que l'enseignant ne prenne pas parti lui-même dans le débat et qu'il se limite à clarifier, reformuler, structurer les interventions, puis, en fin de séance, à en dégager les principales conclusions (points d'accord et de désaccord) » (2004, p.14).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Ce choix renvoie à la nécessité d'assurer qu'un débat entre les élèves ait bien lieu. Trois approches sont préconisées auprès de l'enseignant :

- Approche *déductive* (partir d'une notion et s'interroger sur sa signification) ;
- approche *inductive* (partir d'un document, d'une situation concrète et en tirer des conclusions ayant une portée générale) ;
- approche *polémique* (partir d'un désaccord, d'une opposition entre deux thèses, de deux réponses contradictoires et chercher, moins à savoir qui a raison ou tort que les présupposés implicites de chaque thèse) (*ibid.*, p.12).

Dans les recommandations du DP qui ont été examinées, aucun enseignant n'enseigne plus, dans la mise en question unanime de la finalité de transmission du savoir. Toutes octroient au maître un rôle de garant, qui porte sur le cadre du DP. Du point de vue de la relation pédagogique, un auteur envisage un retrait total de l'enseignant (Lévine) pour dix qui lui accordent un rôle d'animation du débat. Là où des nuances apparaissent, c'est à propos de ses modalités d'intervention didactique. Certains parlent de guidage de la part de l'enseignant, tandis que d'autres parlent d'accompagnement. En fait, sous des dénominations distinctes, les promoteurs du DP décrivent les mêmes modalités d'intervention, soient un retrait sur le fond de la discussion et des interventions sous forme de relances, reformulations et synthèses.

6. Les finalités du DP

Des finalités du DP peuvent être identifiées :

- L'apprentissage de la pensée critique ou de la pensée personnelle
- L'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté

Certaines de ces finalités relèvent d'un privilège de la philosophie pour certains, tandis que d'autres finalités sont partagées avec les autres disciplines et/ou avec l'école dans ses missions.

Des finalités sont écartées ou déplacées par rapport à des conceptions habituelles liées aux disciplines et à la forme scolaire. C'est le cas de la question de la transmission du savoir comme finalité, mise en question selon différents axes : la transmission même, les modalités de la transmission, le rapport au savoir. Si, comme l'indique Chervel, les disciplines scolaires

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

ne visent pas la transmission des savoirs de référence, en tant que tels, mais sont des créations spontanées et originales du système scolaire lui-même, il n'en reste pas moins qu'elles sont destinées à livrer un langage d'accès aux jeunes générations, dans leur accès à la culture de la société (1988, p. 90). C'est cela même que les recommandations de DP semblent mettre en question, sur la question de la transmission.

6.1. Des recommandations sans finalité, sous le signe de la gratuité, avec Galichet.

Les recommandations de Galichet occupent une place particulière dans le corpus, sur cette question des finalités, en ne poursuivant aucune de celles qui sont identifiées, ni même aucune en général, pour leur auteur.

Le DP est distingué de toute autre forme de débat scolaire, en termes de fonction et de finalités (2007, p. 159) :

- Les débats scientifiques visent l'accroissement des connaissances, la production de vérités, fussent-elles provisoires et falsifiables.
- Les débats démocratiques visent à déboucher sur des décisions, ont pour fin le bien commun, les impératifs de l'action.
- Les débats didactiques, définis comme mettant en œuvre le « conflit socio-cognitif », visent à permettre les apprentissages et ont pour fin le développement intellectuel, personnel et affectif de l'élève
- Le débat éthique, avec l'exemple des dilemmes moraux, vise à une « clarification des valeurs » de chacun, à un développement de la conscience morale.

Si le débat philosophique peut participer à une ou plusieurs de ces fins, cependant F. Galichet les tient pour extrinsèques et secondaires. Sa conception du DP est une création singulière à partir de la relecture de doctrines kantienne. Le DP, conçu comme débat public sur les croyances, est intrinsèquement gratuit - il ne sert à rien, ne débouche sur rien – mais il

est aussi de l'ordre de la nécessité transcendante. Il renvoie à un besoin de la raison de soumettre la croyance à l'assentiment de tous, postulé d'emblée.

L'affirmation de la gratuité en même temps que celle la nécessité transcendante du DP, est éloignée de toute affirmation de visées définies en termes d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, scolaires ou même extrascolaires. La nature du DP – nécessité transcendante - exclut l'affirmation de finalités.

6.2. L'apprentissage de la pensée critique ou du penser par soi-même.

En dehors du cas de Galichet, l'apprentissage de la pensée critique ou du penser par soi-même est posé comme une finalité par l'ensemble des auteurs de recommandations. Certains accordent un privilège à la philosophie pour y parvenir.

Pour Lipman, la finalité prioritaire du système éducatif est « l'amélioration du raisonnement », le développement de « la pensée critique » (2006, p. 15). Une des explications en est que la transmission du savoir n'est pas l'objectif ou la priorité du système éducatif. Lipman affirme :

Nous sommes tous conscients de la rapidité avec laquelle la moindre parcelle de connaissance peut devenir obsolète. En conséquence, en admettant qu'une personne instruite doive être bien informée, il est indispensable de préciser qu'elle doit être aussi *raisonnable* et *sensée*, ce qui signifie que le processus éducatif doit s'attacher à cultiver le *raisonnement* et le *jugement* (2008, p.12).

Le développement de la pensée critique est une finalité propre à la discipline, en considérant que la philosophie est la discipline par excellence qui le permet :

« La philosophie, pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée, est capable, plus que toute autre discipline, de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion » (2006, p. 16).

Cette finalité est aussi partagée avec d'autres disciplines, dès lors qu'elles sont elles-mêmes enseignées de manière critique (2008, p. 22) et elle excède le cadre scolaire.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Le privilège accordé à la philosophie se retrouve chez Lalanne, qui considère que ce qui est proprement en jeu, dans le DP, est de sensibiliser les élèves à l'acte de pensée, comme acte réflexif, dont la finalité est l'attitude critique :

« Si l'atelier de philosophie offre l'occasion d'amorcer une attitude critique par rapport à ses propres idées, s'il permet aux élèves d'entrevoir l'enjeu d'une telle réflexion, alors on peut dire qu'il a, à ce niveau de scolarité, rempli sa mission » (2009, p. 157).

De même chez Pettier et Chatain, la pensée autonome est posée comme un objectif de l'enseignement philosophique en général, mais sans spécification pour l'école primaire (2005, p. 38) :

Quel est-il cet esprit de l'enseignement philosophique ? Son objectif doit être de pouvoir permettre à chacun de pouvoir progresser dans son autonomie intellectuelle, au plus loin de ce dont il sera capable avec l'aide de l'enseignant, pour atteindre une liberté fondamentale : celle de penser par soi-même.

Pour Tozzi, le développement de la pensée réflexive constitue ce qu'il nomme un « enjeu cognitif d'ordre réflexif » (2003, p. 15), une spécificité du DP :

« C'est un point central des activités proposées, puisqu'elles se revendiquent "à visée philosophique". Leur finalité est d'apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes » (*ibid.*, p. 19).

Il est question d'« éveiller les élèves à la pensée réflexive, à penser par eux-mêmes pour qu'ils se situent mieux par rapport au monde, à autrui, à eux-mêmes » (*ibid.*).

Dans les autres recommandations, où le DP participe également à la visée du penser par soi-même ou du penser critique, l'accent est mis sur l'absence de visée de la maîtrise de contenus proprement philosophiques (savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs,...), à titre de finalités.

Beguary énonce des finalités du DP, qui sont celles-là même de l'école, donc non spécifiques aux activités de DP et qui excèdent le cadre scolaire :

Leur finalité, qui est celle-là même du philosophe, alimente un même fleuve, celui des finalités dernières de l'école : recherche et édification de la liberté de

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

l'individu et du citoyen, construction par le biais de la transmission de savoirs d'une autonomie à la fois intellectuelle et morale du sujet (2012, p. 153).

Lévine ne pose pas de finalité sous la forme d'une maîtrise proprement disciplinaire dans l'exercice de l'activité de penser :

« La pensée ne doit pas être un outil au service de la pensée philosophique, mais être l'expérience d'une autre approche, beaucoup plus directe des problèmes de la vie » (2002, p. 2).

Connac met l'accent non pas sur l'émergence d'un « produit philosophique mais plutôt de l'émancipation d'une pensée propre à chacun » (2009, p. 199). Il ne s'agit pas d'une finalité proprement disciplinaire, dans la mesure où lui-même précise :

« Il ne s'agit pas de développer des attitudes philosophiques ni de créer des espaces philosophiques » (*ibid.*).

Go inscrit la dimension du développement de la pensée personnelle parmi les finalités poursuivies :

« Il s'agit d'organiser des discussions communes pour élaborer une pensée personnelle » (2010, p. 99).

Chirouter estime que le DP participe à rendre les élèves « capables d'avoir un regard lucide et critique sur le monde qui les entoure » comme les programmes de 2008 le réclament selon elle (2011, p. 35).

Brénifier conserve la dimension du développement de l'esprit critique comme finalité, qu'il nomme l'« éveil de l'esprit critique », sans autre précision (2007, p. 9).

6.3. L'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté

L'apprentissage de la démocratie et celui de la citoyenneté sont posés par certains comme des finalités du DP (Lipman, Tozzi, Lévine, Connac, Chirouter, Pettier *et alii*) tandis que d'autres tiennent le DP à distance de telles visées (Go, Beguery, Lalanne, Brénifier).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Pour Lipman, l'apprentissage de la démocratie et celui du civisme font partie des finalités du processus éducatif et la discipline *philosophie* a le privilège de les rendre possible :

Une société démocratique exige également du civisme. Ce type de société ne se peut se passer de lecteurs, de jurés, de parents, d'administrateurs et de consommateurs raisonnables et sensés. Les sociétés justes et libres sont celles où les institutions sont équitables, qui font appel à la participation des citoyens, et où ceux-ci délibèrent de façon critique et créative. Or, le jugement et le raisonnement sont alors indispensables, et tenter de développer ces éléments sans recourir à la philosophie équivaldrait à mettre en scène *Hamlet* en supprimant le rôle du Prince du Danemark (2008, p. 12).

Pour Tozzi, en référence aux travaux de S. Connac, dans le DP est en jeu la formation du citoyen, d'une part en termes de réflexion et de réflexivité :

« L'éducation à la citoyenneté, objectif crucial du système éducatif dans le contexte actuel, pourrait donc s'étoffer de cette nouvelle "institution" (au sens de la pédagogie institutionnelle) que constitue la discussion à visée philosophique qui contribuerait ainsi à former un citoyen réflexif » (2003, p. 17),

et d'autre part en termes de capacité de participer à un débat, au sein d'un régime démocratique :

La démocratie comme régime politique implique en effet l'espace public du débat comme lieu d'égale expression et de pluralité des opinions, y compris minoritaires, des citoyens. L'école républicaine se donne explicitement comme mission de préparer par son enseignement le futur citoyen. Un des moyens, outre l'instruction, consiste à faire vivre des situations qui entraînent les élèves à construire des compétences de débat dans un espace public scolaire (*ibid.*).

Lévine dit son désaccord avec Tozzi du point de vue de la centration sur le débat et l'aptitude à débattre, au nom de la primauté du débat interne de soi à soi. Cependant, il accorde aux ateliers une inspiration démocratique et une part dans la formation à la citoyenneté, même si c'est l'appartenance à l'humanité qu'il valorise en dernier ressort :

Par contre, nous sommes totalement d'accord pour ce qui concerne les bénéfices secondaires qui résultent de la pratique des ateliers de philo, à savoir que c'est un apport pour la formation à la citoyenneté. Celle-ci se trouve

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

naturellement reliée à la démarche démocratique qui fonde ces ateliers. De nombreux thèmes proposés pour la parole et les échanges en ateliers de philosophie concernent au plus haut point, d'une part les valeurs de la vie sociale et, d'autre part, l'apprentissage d'un « vivre ensemble » qui se construit sur la double base du respect de la parole de chacun et du respect du travail du groupe. Encore que... plus que la citoyenneté, ce qui nous importe est que les enfants d'aujourd'hui aient le sentiment d'universalité, d'appartenance à l'espèce humaine et le désir de contribuer à son amélioration (2002, p. 2).

Pettier *et alii* soutiennent pour leur part, que le DP est le seul genre scolaire proprement démocratique :

« Finalement le seul modèle qui puisse inspirer valablement les pratiques du débat scolaire et faire de celui-ci un débat réellement démocratique est celui du débat argumenté d'inspiration philosophique » (Pettier *et alii*, 2003, p.18)

Chirouter, en référence aux programmes de 2008, rappelle que « la mission première de l'école est de former des citoyens éclairés » (2011, p. 35). Elle y associe la pratique du DP, qui rend capable « d'avoir un regard lucide et critique sur le monde » (*ibid.*), sans en préciser les modalités.

Connac fait du DP une « institution originale de la classe coopérative » (2009, p. 200), qui s'appuie sur les « habitus démocratiques » développés dans les autres institutions de la classe (conseil de coopérative, Quoi de neuf ?) (*ibid.*, p.197) et sur les questionnements qui y jaillissent « lorsqu'il s'agit de décider des orientations éthiques et politiques de la vie du groupe » (*ibid.*, p. 200). Vraisemblablement les réflexions menées en DP nourrissent les décisions du conseil coopératif.

Go abandonne le terrain du politique, de la formation à la citoyenneté et de la pratique de la démocratie, au profit d'un terrain existentiel :

Pour ce qui nous concerne ici, il n'est pour l'heure question que d'*éthique* et de *puissance*. Je formule cette hypothèse que, quelles que soient les éventuelles implications politiques de l'idée, le vivre-ensemble et sa forme communautaire ou coopérative reposent essentiellement sur une urgence existentielle (...). Ce n'est pas pour des raisons politiques que la coopération me semble indiquée, c'est pour des raisons éthiques (2010, p.33).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Beguerie ne met pas l'accent sur des finalités démocratiques et citoyennes, dont elle dénonce d'éventuelles dérives :

« Ouvrir un espace de liberté d'expression au titre de la seule communication et du débat d'idées entendu comme énoncé des opinions et goûts ou préférences organise la confusion » (2012, p. 150).

Elle limite le fonctionnement démocratique du débat à l'organisation suivant des règles et leur respect :

« Le désir de démocratie n'intervient alors que comme condition du débat, règle le travail des échanges, impose le respect de règles élémentaires dans la prise de parole, mais en aucun cas n'autorise à confondre la vérité avec la simple concordance des avis ou l'opinion du plus grand nombre » (*ibid.*, p. 45).

Lalanne critique la finalité citoyenne et démocratique dans le « courant "éducation à la citoyenneté" : représenté par M. Tozzi » et Connac (2009, p. 127), en considérant qu'il s'agit d'un leurre et ne la retient pas pour elle-même :

« Le leurre de faire croire aux élèves que la classe fonctionne de façon démocratique ("les instances démocratiques du groupe") et plus largement que l'école puisse être un lieu d'exercice de la démocratie et de la citoyenneté » (*ibid.*, p. 131).

Brénifier ne pose pas de finalité démocratique et citoyenne au DP, qu'il distingue du conseil de classe, « où des décisions sont prises, démocratiquement, censées engager toute la classe » (2007, p. 19) et qu'il tient pour une « initiation à l'exercice de la citoyenneté » (*ibid.*).

6.4. La question de la transmission du savoir

Certaines recommandations de pratiques s'inscrivent dans une perspective qui consiste à mettre en question la transmission du savoir, selon différents axes : la transmission même de savoir comme finalité de l'école, le rapport au savoir, les modalités pédagogiques de la transmission du savoir.

Lipman met en question la mission de transmission du savoir de l'école au profit de l'initiation à la recherche en référence à Dewey notamment :

Traditionnellement, l'objectif de l'enseignement a été la transmission du savoir [...]. Cette priorité de la transmission n'est plus acceptable. Nous sommes tous

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

conscients de la rapidité avec laquelle la moindre parcelle de connaissance peut devenir obsolète. En conséquence, en admettant qu'une personne instruite doive être bien informée, il est indispensable de préciser qu'elle doit être aussi raisonnable et sensée, ce qui signifie que le processus éducatif doit s'attacher à cultiver le jugement et le raisonnement. Et même si l'on convient que l'apprentissage est un aspect important de l'éducation, mon sentiment est qu'il nous faut concevoir l'enseignement comme une initiation au processus d'investigation (2008, p. 12).

Tozzi, à propos de l'ensemble des pratiques de DP, parle du développement d'un nouveau rapport au savoir :

Le paradigme émergent repositionne la façon dont l'élève élabore un rapport non dogmatique au savoir par la culture de la question plutôt que de la réponse [...]. Il promeut le concept et la pratique de la communauté de recherche, où maîtres et élèves co-construisent ensemble des questionnements et tentatives de réponses (2003, p. 27).

Des recommandations mettent l'accent sur la modification du rôle pédagogique du maître en matière de transmission des savoirs.

Go aperçoit la possibilité d'une élaboration des savoirs en coopération, en rupture avec la transmission par le maître des savoirs :

« Dans le principe, le professeur ne programme plus les apprentissages, il ne transmet plus directement les savoirs : il organise la classe pour favoriser les processus, provoquant l'élaboration coopérative des savoirs » (2010, p. 83).

Brénifier invite à repenser la figure du maître, comme maître ignorant :

Notre pari éducatif renverse quelque peu, sinon radicalement, le principe d'une pédagogie de la transmission. Le maître tel que nous l'envisageons, maître ignorant, prétend enseigner ce qu'il ignore, ce qu'il ne sait pas faire, ce dont il s'enorgueillit et a fortiori ne tire aucune honte. Enseigner ce que l'on ignore est une belle aventure, pleine de risques et de rebondissements (2007, p. 198).

Lévine radicalise la question de la transmission du savoir par le maître, en prônant un retrait silencieux du maître :

« Une conception de la relation où une circulation de la parole dans "l'horizontalité", donc dans le cadre d'un type nouveau de co-réflexion, l'emporterait sur la "verticalité" traditionnelle de la transmission » (2002, p. 4).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Pour dresser un état final de la question des finalités du DP, il est apparu qu'un auteur de recommandations, Galichet, construit un modèle de DP sans finalité. Pour les autres, la pensée critique est une finalité. Pour certains (Lipman, Lalanne, Pettier, Tozzi) c'est le privilège du DP et/ou de la philosophie de porter cette finalité. Pour Beguery, Lévine, Connac, Go, Chirouter, Brénifier, c'est une finalité qui n'est pas posée comme propre au DP ou proprement disciplinaire.

L'apprentissage de la démocratie et celui de la citoyenneté sont posés par certains comme des finalités du DP (Lipman, Tozzi, Lévine, Connac, Chirouter, Pettier *et alii*) tandis que d'autres tiennent le DP à distance de telles visées (Go, Beguery, Lalanne, Brénifier).

La transmission du savoir comme finalité de l'école est mise en question, dans certaines des constructions proposées du DP, en rupture avec des conceptions habituelles de la destination des disciplines (Chervel, 1988). Lipman y substitue l'initiation à la recherche, Tozzi considère qu'avec l'ensemble des recommandations on entre dans une culture de la question et de sa co-construction qui succède à une culture de la réponse, ce que Go radicalise avec la coopération.

Conclusion du chapitre 4

Au travers de l'étude menée du nom du DP, de son contexte, de ses contenus, de l'évaluation des enseignements et apprentissages, des modalités de travail, de ses finalités, il s'agissait de reconstruire les modalités de la caractérisation du genre DP dans les recommandations qui en sont faites, afin de cerner son identité et notamment de déterminer si le genre est construit en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage et en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage, tant scolaire que disciplinaire.

Il est apparu qu'il porte divers noms, *discussion, débat, atelier - philosophique ou à visée philosophique-*, que les frontières entre discussion et débat sont poreuses, après lissage de la dimension agonistique du débat (section 1). L'étude du contexte (section 2) a fait apparaître qu'il n'y a pas d'unité dans la façon dont le genre DP peut être caractérisé, en termes de durée, fréquence, lieu, nombre d'élèves, rôles participatifs accordés. Cependant, on peut affirmer que le genre est l'objet d'une scolarisation, même si le contexte donne lieu à peu

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

de considérations. Le DP est un genre à apprendre en cas de rôles participatifs accordés et à propos de la circulation de la parole. Une unité se fait sur la modification de la communication scolaire habituelle, au travers de la disposition en cercle des élèves, pour favoriser des échanges horizontaux et majoritairement sur la destitution du maître de son rôle habituel de référent. Pour préciser le rôle de l'enseignant, il n'enseigne plus, car la finalité de transmission du savoir est exclue. Il est un garant du cadre, il est en retrait sur le fond de la discussion et il accompagne le cheminement des élèves (section 2 et section 5). En termes de contenus (section 3), il n'y a pas d'unité autour de la transposition didactique de savoirs savants philosophiques à enseigner et à apprendre. L'identification de savoir-faire ou d'habiletés philosophiques demeure problématique, puisque c'est majoritairement l'idée d'une expérience existentielle de pensée qui est retenue, qui n'engage pas les recommandations sur la voie d'une modélisation didactique du genre. De même lorsque sont envisagés des apprentissages langagiers ou liés à la socialisation ou bien encore à la démocratie et à la citoyenneté, posés aussi comme des finalités du DP, les modélisations didactiques en sont inexistantes ou demeurent sommaires (section 6). Si l'on ajoute enfin que tout dispositif d'évaluation est absent des recommandations de DP (section 4), le traitement des apprentissages et la faiblesse des modélisations didactiques engagent à penser que *l'on ne fabrique pas de l'enseignable*, au sens entendu par Chervel.

Chapitre 5. L'horizon d'une discipline scolaire ?

Pour cerner l'identité du DP, une question est de savoir si les recommandations qui en sont faites, sont construites dans la perspective ou l'horizon d'une discipline scolaire (Reuter, 2007/2010, Chervel, 1988). Cette orientation a déjà en partie été examinée, au travers de la caractérisation du genre dans le chapitre précédent, révélant notamment des difficultés d'identification de contenus spécifiquement philosophiques, en forme de savoirs savants et de savoir-faire transposés, à enseigner et/ou à apprendre, de leur évaluation et de finalités proprement disciplinaires fixées pour le DP. Des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre ont ainsi été mises en évidence.

Cette question est reprise de trois points de vue : celui de l'inscription du genre DP dans un cursus, des programmes et la progressivité d'un enseignement, en tant que caractéristiques qui constituent en propre la construction d'une discipline scolaire et qui permettent de lui donner une assise dans le champ scolaire institutionnellement, celui des conceptions déclarées de la philosophie, envisagée en tant que discipline scolaire ou bien comme étant d'une nature autre, non disciplinaire et non scolaire, selon ses rapports à une discipline existante, savante, universitaire, scolaire, selon une inscription du DP dans des pratiques philosophiques existantes ou leur renouvellement ou la rupture avec elles. Le troisième point de vue est celui de la formation de l'enseignant, dont l'étude permet d'identifier quelle maîtrise est attendue de sa part - disciplinaire, didactique, pédagogique- et ainsi de compléter la reconstruction de la visée ou non d'une discipline, à laquelle former et se former.

1. Cursus, programmes et progressivité d'un enseignement

Dans le corpus de recommandations de DP que j'étudie, Lipman est le seul à établir un programme, une programmabilité et une progressivité des enseignements et des apprentissages.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Lipman semble vouloir « fabriquer de l'enseignable » (Chervel, 1988, p. 90), puisqu'il propose d'introduire la philosophie dans les programmes du primaire et du secondaire (2006, p. 42), alors que la philosophie n'est enseignée qu'à l'université aux Etats-Unis.

La discipline universitaire *philosophie* et son enseignement ne sont pas, déclarativement pour Lipman, la référence des pratiques scolaires de la philosophie en primaire (ou dans le secondaire) :

« Evidemment, lorsque je parle de philosophie au niveau scolaire, je ne fais pas référence à cette philosophie sèche, académique, traditionnellement enseignée dans les universités » (2006, p. 42).

Il propose, ce que je considère être une reconfiguration de la discipline *philosophie*. La philosophie doit être « revue de manière adéquate », pour être une discipline scolaire (2006, p. 16). A propos de la philosophie, au sens traditionnel, académique, universitaire, Lipman explique « que les enfants la rejetteraient à cause de son aridité et parce qu'ils n'y trouveraient aucun intérêt » (2008, p. 13). La philosophie doit être « adaptée de façon qu'elle soit accueillie avec enthousiasme par les enfants ». Lipman parle en ce sens d'une nécessaire « refonte de la philosophie » (*ibid.*). Un processus de transposition didactique est donc envisagé.

Lipman (2008, p. 19) établit un cursus et un *curriculum* du « jardin d'enfants » à la dernière année de l'enseignement primaire. Ils sont reproduits en **annexe 1** (tome 3). Il inscrit ainsi la philosophie dans une progressivité des enseignements et des apprentissages, en lien avec l'âge des enfants. De ce point de vue il fabrique de l'enseignable et traite la philosophie comme une discipline scolaire. Il satisfait à l'une des exigences de « *la mise en texte du savoir* » dans « la transposition didactique », énoncée par Y. Chevallard (1985, p. 58) qui l'emprunte à M. Verret (1975), qui consiste dans « la programmabilité de l'acquisition du savoir ». Aux différentes années du cursus primaire correspondent un programme, sous forme de romans ainsi que l'enseignement et l'apprentissage de différentes aptitudes.

Aucune autre recommandation de DP ne met en jeu un programme, une programmabilité et une progressivité des enseignements et des apprentissages. M. Tozzi, en tant que chercheur en sciences de l'éducation, évoque pour la première fois en 2012 un

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

ensemble de principes, « en vue de recommandations pour un cursus » pour les institutions scolaires dans le monde (2012, p. 269), en termes d'extension :

Un cursus (ou curriculum) peut se concevoir et se mettre en place : sous forme d'*extension horizontale*, à un même niveau d'enseignement (ex : étendre la philosophie comme discipline de l'enseignement général à l'enseignement professionnel) ; ou sous forme d'*extension verticale*, sur plusieurs années (ex : à l'école primaire, si la philosophie n'existe qu'au secondaire). Cette extension peut être *progressive dans le temps*.

Aucune préconisation n'est formulée en propre pour la France, même s'il semble que le chercheur prend conscience de la nécessité de penser la disciplinarisation ou au moins la scolarisation des pratiques philosophiques à l'école, lorsqu'il envisage les différentes formes que pourrait prendre leur extension :

Cette extension peut se faire sous forme *disciplinaire* (introduction de la discipline philosophique dans le cursus ; ou sous des formes diversifiées : impliquant la discipline dans l'*un de ses champs* (ex : cours d'éthique belge, québécois ou allemand) ; ou dans le cadre d'*autres types d'enseignement*, comme l'une de leurs dimensions (ex : réflexion sur des notions comme le juste en éducation à la citoyenneté, philosophie politique en histoire [...]) ; ou sous forme *interdisciplinaire* (ex : modules programmatiques bi ou pluridisciplinaires, travaux d'élèves à partir de plusieurs disciplines ...) ; ou sous forme d'enseignements transversaux (2012, p. 269).

Pour Tozzi, l'introduction du DP à l'école peut prendre toutes les formes, c'est-à-dire aucune en propre, à pouvoir être disciplinaire, interdisciplinaire, être une dimension d'une « éducation à », d'un « enseignement de » transversal. Le propos confronte à l'affirmation d'une identité multiple accordée au DP, plutôt qu'à une identité une et spécifique.

2. Conceptions de la philosophie et construction d'une discipline scolaire

Deux reconstructions de la philosophie ont été établies à partir des recommandations. La première consiste à concevoir la philosophie comme une discipline générique et comme

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

une méthode, la seconde à la penser comme une expérience existentielle. Dans les deux cas, la philosophie n'est pas reconstruite en tant que discipline scolaire pour l'école primaire ou avec cet horizon pour projet.

2.1. Une conception de la philosophie comme discipline générique et comme méthode

La philosophie comme discipline savante est ainsi définie par Lipman : « Son objet est de rechercher les caractéristiques génériques de la justesse et du raisonnement. Elle s'intéresse aux problèmes généraux de définition, de classification, de déduction, de vérité et de signification et non à ces problèmes tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique » (2008, p. 12).

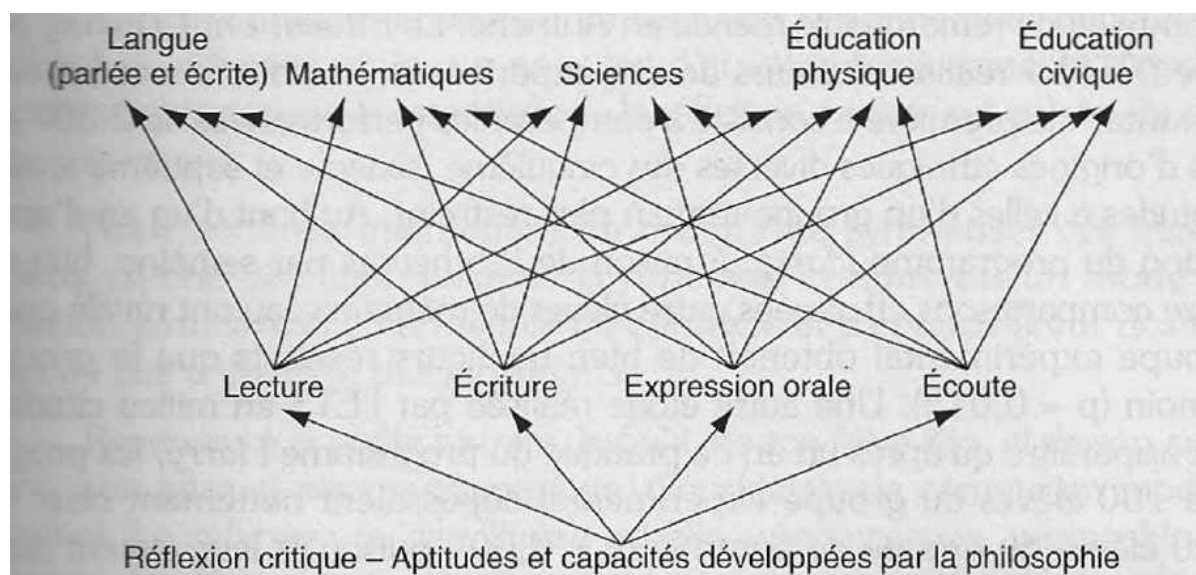
La philosophie, en tant que discipline savante, a un statut particulier. Elle n'est pas considérée, en réalité, comme une discipline parmi d'autres, qui pose des problèmes de manière spécifique et les étudie ou les résout spécifiquement, mais elle prend le statut de ce que je nommerai une discipline *générique*, comme en deçà ou au-delà des autres disciplines dans sa manière d'appréhender les problèmes.

Objet d'une transposition didactique, devenue philosophie pour enfants, elle est à la fois une discipline à introduire parmi les autres disciplines scolaires à enseigner et à la fois le statut particulier de discipline générique lui est accordé. Elle prend alors une valeur « préparatoire » (Lipman, 2006, p. 77) ou en quelque sorte propédeutique dans la sphère scolaire.

Lipman (2008, p. 21) argumente sa position en expliquant que la philosophie pour enfants, en procédant « d'une approche pédagogique fondée sur le "langage global", met l'accent sur les aptitudes fondamentales à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale et à l'écoute » tout en développant la part du raisonnement et du jugement. Ainsi elle permet un transfert des aptitudes au raisonnement et au jugement engagées dans les autres disciplines enseignées et apprises : la langue parlée et écrite, les mathématiques, les sciences, l'éducation physique, l'éducation civique.

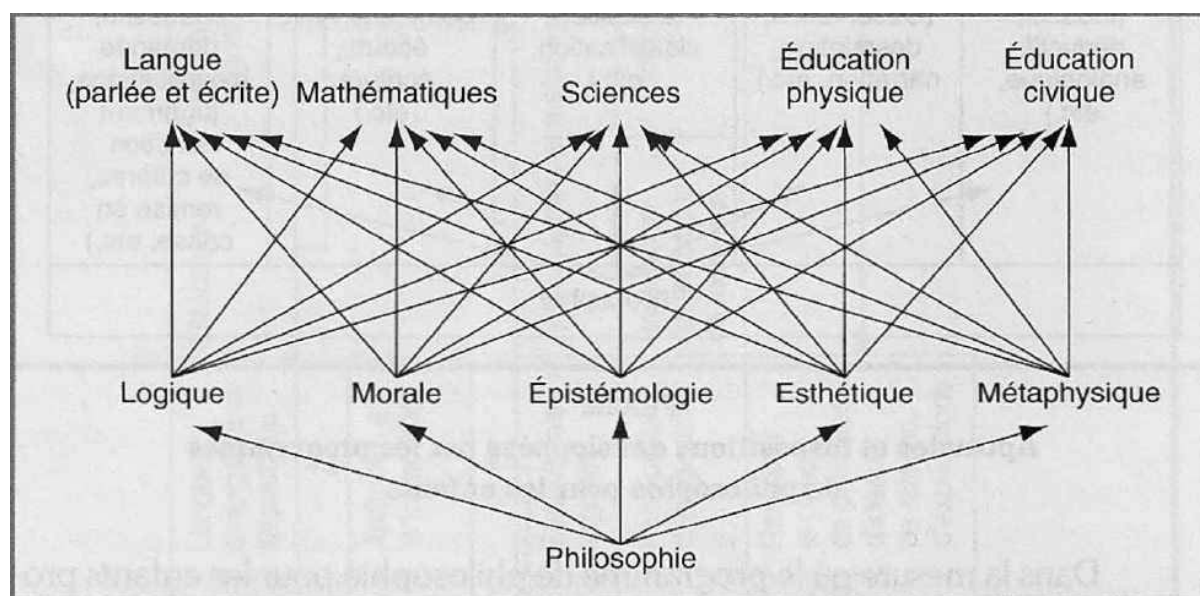
Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

La figure ci-dessous, reprise à Lipman, le présente (*ibid.*).



4. Figure du transfert des aptitudes fondamentales dans les disciplines selon Lipman (2008)

Lipman va même plus loin.



5. Figure de présentation des transferts des sous-domaines de la philosophie aux disciplines selon Lipman (2008)

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

Il considère que l'étude des « normes » et des « critères » mis en œuvre dans les sous-domaines de la philosophie (logique, morale, épistémologie, esthétique, métaphysique) éclaire l'approche des disciplines pour les élèves, pour leur faire saisir une unité et une continuité des matières entre elles (*ibid.* p. 22), ce que la figure n°5, qui lui est reprise, met en avant. Ainsi envisagée, la philosophie pour enfants n'est finalement pas une discipline scolaire parmi les autres.

Son statut de discipline scolaire est même en question. Jean Houssaye (1996, p. 169) interprète l'approche de Lipman en disant que « la philosophie devient méthode pédagogique et non plus contenu spécifique ». Ce point de vue est confirmé par Lipman lui-même (2006, p. 54), qui dit à propos de la « *Philosophie pour enfants* » qu'elle est une « méthode ». La critique de M. Verret (1975), des enseignements de philosophie générale, « dont la généralité, définie par la soustraction des particularités, ne désigne plus à la limite que l'exercice à vide des catégories de pensée », surgit à titre de menace sur la conception lipmanienne.

Ce point de vue est confirmé par Lipman lui-même (2006, p. 54), qui dit à propos de la « *Philosophie pour enfants* » qu'elle est une « méthode ». La critique de M. Verret (1975), des enseignements de philosophie générale, « dont la généralité, définie par la soustraction des particularités, ne désigne plus à la limite que l'exercice à vide des catégories de pensée », surgit à titre de menace sur la conception lipmanienne.

A réduire la philosophie à une méthode, à une approche générique, sans contenu spécifique, par soustraction des particularités, Lipman prend finalement le parti de ne pas élaborer les pratiques philosophiques comme objets disciplinaires, relevant de la construction d'une discipline scolaire *philosophie*.

2.2. Des conceptions de la philosophie comme expérience existentielle.

Pour Tozzi, la philosophie en primaire est en rupture avec les pratiques sociales des genres de discours autour de la philosophie, en tant que discipline savante :

« Quant aux “tables rondes” des colloques philosophiques, ce sont plutôt des juxtapositions d'interventions qu'une véritable discussion » (2008, p. 114).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Elle est aussi en rupture avec les pratiques scolaires autour de la discipline scolaire enseignée en terminale :

« Quelles que soient les formes que prend cette innovation, celle-ci se démarque du paradigme de l'enseignement philosophique des classes terminales » (2003, p. 24).

En même temps, des emprunts sont faits à cette dernière, avec la matrice du philosophe notamment. Le discours et la conception qui sont proposés sont militants. Le problème essentiel que pose cette approche est que l'objet DP, à être voulu en rupture, en opposition stricte parfois, sans par ailleurs y parvenir, est construit et fonctionne comme un contraire, qui reste du coup totalement pris dans ces modèles, sans qu'une consistance propre puisse lui être aisément conférée. Il risque de ne rester aux pratiques dites *philosophiques* qu'un nom d'emprunt, de pure forme, impensables en tant qu'objets disciplinaires, voire même en tant qu'objets scolaires, d'un point de vue didactique.

A suivre Tozzi, la philosophie en jeu à l'école primaire est une pratique « pour de vrai », « pour de bon », qui relève d'une approche existentielle, avec la place faite au questionnement, déjà mentionné « qui n'est plus "de commande" (scolaire, pour le contrôle de l'examen), mais de "nécessité intérieure", par l'enjeu existentiel qu'il représente pour le sujet dès qu'il le soulève » et qui l'institue comme « sujet pensant » (2006)⁷⁷. Dans quelle mesure, de tels propos ne relèvent-ils pas de l'incantation, à croire que les élèves seraient engagés dans une expérience existentielle singulière, dans le cadre d'un DP, par ailleurs inscrit régulièrement à l'emploi du temps et durant entre trente et quarante-cinq minutes et ainsi repris par et dans la forme scolaire ?

Une première lecture des recommandations de Tozzi est de considérer que dans le DP, on est au plus proche d'une pratique réelle de la philosophie, comme on cherche à être au plus près des pratiques de la communauté scientifique dans les débats en sciences, au travers d'une fictionnalisation des pratiques discursives des scientifiques (Bernié, 2002, p. 77).

⁷⁷ L'article, disponible sur le site internet de l'auteur, n'est pas paginé.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Cependant Tozzi récuse les pratiques sociales des communautés de professionnels de la philosophie, la fictionnalisation de leurs pratiques langagières, les tables rondes des colloques notamment. A quelle pratique réelle de la philosophie est-il donc fait référence chez Tozzi, dont il y aurait une fictionnalisation à l'école, est indécidable.

Une seconde lecture est de relever le déni, chez l'auteur, de la nécessaire transposition de savoirs et/ou de pratiques sociales pour leur scolarisation, dans un oubli du « principe de vigilance épistémologique » auquel tout didacticien est pourtant tenu (Chevallard, 1985, p. 42), à croire que faire de la philosophie à l'école ou dans la vie, c'est tout un.

Une troisième lecture est de pointer les contradictions de l'auteur, qui prétend à une pratique de la philosophie *pour de vrai, pour de bon*, comme dans la vie, tout en reprenant les savoir-faire de la matrice du philosophe (problématiser, conceptualiser, argumenter), à l'enseignement en terminale pour les appliquer à l'école primaire, sans aménagement. C'est finalement le statut du DP qui est brouillé.

Le statut accordé à la philosophie par S. Connac est peu explicite. Celui-ci est peu disert quand il s'agit de la définir, mais les mots de *discipline* et *enseignement* sont utilisés, qui donnent à penser que l'auteur ne s'émancipe pas d'une conception de la philosophie comme d'une discipline, lorsqu'il renvoie à la matrice du philosophe, élaborée par Tozzi :

Le problème, c'est que les philosophes, même s'ils ont abondamment produit sur le sujet, ne sont pas encore parvenus à s'entendre sur ce qui fonde leur discipline. Il est donc impossible de définir précisément la philosophie. Dans un souci d'optimisation de son enseignement, la didactique de la philosophie propose toutefois un cadre de référence par l'intermédiaire des travaux de M. Tozzi (2009, p. 193),

Cependant une conception existentielle de la philosophie est aussi en jeu, qui brouille la première approche, avec l'affirmation suivant laquelle le DP contribue au sentiment d'existence avec « la conviction qui s'établit chez chacun de ces enfants qu'ils sont en mesure d'exprimer des idées personnelles, d'effectuer des expériences de pensée et de fait de se sentir exister » (2003, p. 38).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

En ce qui concerne F. Galichet, dans un article de 1998, la question d'une définition de la philosophie est évoquée, à l'occasion de la question de la possibilité d'un référentiel pour l'enseignement de la philosophie en terminale. L'auteur expose les tentatives, qui chaque fois se heurtent à devoir interroger « la “nature” de la philosophie et de l'enseignement philosophique – interrogation qui suscite [...] des débats sans fin, puisque, au contraire des autres disciplines, les philosophes ne s'accordent ni sur un objet commun ni sur des finalités communes » (1998, p. 110).

Pour Galichet, la philosophie est, moins une discipline savante ou scolaire, que « l'essai ou le projet de mise en cohérence, *pour soi*, des différents aspects de son existence et de sa pratique » (*ibid.*). A ce titre, elle met en jeu « l'implication » de soi, des « exigences universalisantes », « un caractère totalisant », en tant que monologue intérieur toujours repris, « méditation accompagnant la pratique et visant à en dégager le sens », construction d'une « philosophie personnelle », d'une « sagesse » propre (Galichet, 1998, p. 111). En l'absence d'oralité en terminale, pour Galichet le DP, en primaire, est l'occasion donnée à l'élève de confronter aux autres sa « philosophie personnelle », « dans sa cohérence globale » (*ibid.*, p. 113). Il contraint celui qui y participe à s'interroger « sur la cohérence des principes qui organisent son existence, et s'il constate qu'elle n'y est pas, à chercher à l'y introduire, (...) à construire sa vie comme une totalité architectonique » (2004, p. 9), à mettre en cohérence ses actes et ses principes, ces derniers étant des croyances.

L'approche de Galichet de la philosophie et du DP n'est ni disciplinaire, ni scolaire, mais *existentielle*. Une formule employée retient toute mon attention : « la pratique du philosophe, à l'école comme ailleurs, est donc essentiellement ce qu'on pourrait appeler “une analytique de la croyance”, c'est-à-dire une réflexion individuelle et collective sur les croyances de chacun » (*ibid.* p. 11). L'« ailleurs » dont il est question n'est pas désigné, tout en faisant signe vraisemblablement vers quelque pratique sociale *une* de la philosophie, supposée. En dernier ressort, F. Galichet inscrit le DP dans la perspective du « droit à la philosophie pour tous » (sans référence explicite à Derrida), reposant sur une nécessité transcendante : « Philosophe n'est pas pour la subjectivité, une activité parmi d'autres, une possibilité au milieu d'autres possibilités, un accident ou une aventure (...). Philosophe

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

découvre la subjectivité dans son essence, c'est-à-dire comme croyance normative » (2007, p. 160). Le philosophe est pensé comme accès à une expérience humaine fondatrice, sur quoi le DP à l'école ouvre.

Une logique d'auto-référence préside à cette conception. Le DP à l'école n'est pas pensé en termes didactiques d'enseignement et d'apprentissages, mais veut se penser en termes philosophiques, trouver sa seule légitimité de ses appuis à une théorie philosophique savante. Galichet, affirmant qu'on trouve chez Kant une théorie singulière de la croyance, pose qu'il est « intéressant de s'y référer pour tenter de définir ce qui pourrait être un *paradigme proprement philosophique de la DVP* » (2007, p. 149).

Au terme d'une longue lecture de textes de Kant, F. Galichet présente le DP comme un débat sur les croyances, de l'ordre du jugement réfléchissant et non du jugement déterminant (par concepts), gratuit et nécessaire :

« A partir du paradigme de la « querelle esthétique », c'est une discussion totalement *gratuite* et cependant plus *nécessaire* que toute autre, car cette nécessité n'est pas empirique, mais en quelque sorte transcendante, *elle dérive de la subjectivité même en tant qu'elle se définit comme normativité originaire* » (*ibid.*, p.160).

Pour l'explicitier, il faut préciser que la croyance est l'essence même de la subjectivité, un « besoin de la raison », fondé en droit, une exigence, qui pourtant n'apporte rien à la connaissance ou à l'action. C'est un énoncé gratuit, une thèse posée comme évidence normative (je crois que ...), qui a pour source la réflexion de la raison sur elle-même (jugement réfléchissant).

La croyance est d'emblée universalisante, elle ne peut que viser l'assentiment de tous. Elle se donne comme normativité originaire, visant à convaincre les autres de sa validité. Galichet pose qu'elle ouvre « *un espace public de discussion* » (*ibid.*, p. 157), comme exposition à l'assentiment d'autrui, « débat fondé sur le postulat d'un « sens commun » qui fait que « nous ne permettons à personne d'être d'un avis différent, bien que nous ne puissions démontrer la justesse de cette exigence » (*ibid.*, p. 158).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Cette conception du DP est de l'ordre d'une création singulière par Galichet, à partir de la relecture de doctrines kantienne. Le DP est envisagé comme un genre de discours inédit, qui n'existe ni ici ni ailleurs - la discussion publique sur les croyances - et non comme la transmutation d'un ou de genres de discours existants. Là où cette conception est problématique, c'est qu'elle néglige le fonctionnement des échanges et de la compréhension, tels qu'énoncés par Bakhtine (1984). Gratuit, interminable, tragique, le DP est par ailleurs reconstruit de manière non disciplinaire et non scolaire. Il ne s'adresse ni à l'apprenant, ni à l'élève.

Pour Brénifier, la conception de la philosophie avec des enfants de 3 à 11 ans à l'école n'est pas non plus celle d'une discipline scolaire. Cette fois il s'agit d'une pratique pédagogique :

« Il s'agit ici d'un philosophe qui se définit comme une pratique pédagogique et non comme un domaine à part, comme une matière spécifique » (2007, p. 8).

En même temps, la philosophie est de nature existentielle, au sens où elle est une expérience à vivre, qui n'est pas référée à la discipline savante du même nom :

« Il faudrait sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'une individualité qui s'élabore dès le plus jeune âge à travers la construction de la pensée » (*ibid.*).

Elle met en jeu trois registres, les dimensions intellectuelle, existentielle et sociale, soit « penser par soi-même, être soi-même, puis être et penser dans le groupe » (*ibid.*, p. 10), s'adressant ainsi à l'être total : l'apprenant, l'enfant, l'élève.

J. Beguery fait également de la philosophie une expérience existentielle, lorsqu'elle affirme que « faire de la philosophie ne ressemble à rien d'autre » (2012, p. 40) et met en jeu une « radicalité de la pensée » (*ibid.*, p. 41). Le DP est une expérience qui « ne se limite pas à un échange verbal d'idées et d'arguments, mais qui concerne l'être tout entier » (*ibid.*, p. 88). Sa pratique est donnée dès la première année de maternelle comme expérience « du cogito. Expérience décisive et irréversible à laquelle la vie ordinaire de classe et la constitution progressive des apprentissages ne donnent pas lieu » (*ibid.*, p. 102). Pour l'auteur, il s'agit

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

d'une expérience existentielle, en rupture avec le scolaire. Le DP « n'a pas la prétention de tenir lieu, même occasionnellement d'école ». Sont évoqués « des moments plus ou moins déscolarisés où l'on apprend à parler pour penser au sens philosophique », « la possibilité d'un parler vrai échappant aux attendus scolaires habituels » (*ibid.*, p. 104), « l'expression d'une pensée qui jusque-là ne trouvait pas sa place à l'école » (*ibid.*), « un lieu de parole différent », « un contexte hors contexte, décroché au moins dans sa forme de l'emploi du temps de la classe » (*ibid.*).

Il y a une insistance sur la rupture avec le scolaire, affecté d'un caractère inauthentique, là où dans le DP, la parole et la pensée acquièrent une authenticité, la rupture affirmée avec la forme scolaire, dans la prétention à un lieu de parole différent et à un écart par rapport à l'emploi du temps.

Parallèlement le DP concerne l'enfant plutôt que l'élève :

« La discussion à visée philosophique fait des enfants qui se parlent des êtres debout, des êtres qui se font face et confrontent leurs paroles dans le vis-à-vis » (*ibid.*, p. 105).

Lévine ne considère pas la philosophie comme une discipline scolaire à enseigner et à apprendre, lorsqu'il se situe par rapport à Lipman, dont il est critique, qui, selon lui, propose un « "enseignement" de la philosophie », que « l'enfant fasse un apprentissage de type scolaire de l'argumentation et de la logique » (2002, p. 2). Il valorise une conception existentielle de la philosophie, en renvoi aussi à une distance prise par rapport à l'école, au « déficit alarmant de l'école en matière de dialogue sur les grands problèmes de la vie. Ce que nous entendons par culture, et par « parler vrai » sur les problèmes de la vie, a besoin d'être entièrement redéfini. Il y a clivage entre la façon formelle et artificielle dont l'école parle de la vie et les problèmes que les enfants et les adolescents rencontrent autour d'eux, ce dont ils souffrent » (*ibid.*). L'introduction de la philosophie ouvre donc sur une parole authentique autour des problèmes vécus de la vie et ouvre la possibilité, pour l'enfant, « de faire l'expérience de sa propre pensée, et cela autrement que sur un mode scolaire » (2002, p. 2), c'est-à-dire que :

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

« En fait l'enfant est invité à faire une expérience particulière, celle du *cogito*, c'est-à-dire de lui-même en tant que lieu du *cogito*. Il s'y découvre porteur de cette dimension fondamentale de l'être qu'est la pensée dont on est soi-même la source » (2008, p. 68).

La séparation de la vie initiée par la forme scolaire (Vincent, 1980) est mise en cause dans cette conception de la philosophie, telle qu'elle est introduite à l'école primaire. Les problèmes de la vie, objets éventuels de souffrance, font irruption dans l'école :

« Le morcellement, voire la chaotisation de la vie quotidienne, les drames familiaux, la haine, les échecs des couples, les ambiguïtés et mensonges de la vie sociale, la partie difficilement intégrable du passé dont ils [les enfants et les adolescents] sont porteurs » (2002, p. 1).

Pour N. Go, la philosophie à l'école primaire n'est ni une discipline scolaire nouvelle ni la reconfiguration d'une discipline *philosophie* savante, qui nécessairement en serait une dénaturation :

« Il n'est pas question de faire l'apologie de la philosophie comme d'une discipline scolaire nouvelle [...]. Il n'est pas question non plus d'y voir une forme un peu dénaturée, ou dégradée, de la "vraie philosophie", à l'usage des demi-philosophes » (2010, p. 77).

Il s'agit de vraie philosophie :

Il est question très légitimement, de mettre la philosophie au service de l'art de vivre. En premier lieu parce que telle est l'une des fonctions qui l'ont définie dans l'Histoire [...]. L'école est l'un des milieux les plus efficaces pour apprendre à vivre (ensemble). Apprendre à penser et à créer, à agir et à jouir, à coopérer et à aimer, à résister et à transformer (*ibid.*).

La philosophie se définit comme une expérience de pensée collective :

« L'activité philosophique à l'école trouve sa principale vertu en tant qu'expérience de pensée » collective (*ibid.*, p. 147),

une rencontre « plurielle, multiréférencée, de l'affect, de l'imaginaire, de l'expérience, des souvenirs, des connaissances, des espoirs, des joies et des douleurs, des mots, etc. », c'est-à-dire qui met en jeu les capacités et les expériences de l'être total, dans ses dimensions intellectuelles, créatives, affectives (*ibid.*, p. 153).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

N. Go considère la classe coopérative comme un « laboratoire de vie », dans l'effacement de l'écart entre le scolaire et la vie, qui joue à titre de mise en question de la forme scolaire :

La discussion philosophique n'est pas un temps retiré du monde, un temps de scolarisation de la pensée. Elle appartient au mouvement même du vivre-ensemble à l'école, qui n'est qu'une forme particulière du vivre-ensemble dont nous sommes tous tissés. Elle est un temps que l'on se donne pour mieux apprendre à vivre, en en interrogeant le sens et la manière (*ibid.*, p. 97).

Chez A. Lalanne, la philosophie a une place légitime avant la classe de terminale, sans être envisagée comme une discipline scolaire :

« Même si c'est sous une autre forme qu'une discipline d'enseignement » (2009, p. 10).

Il ne s'agit donc pas de construire une discipline scolaire pour l'école primaire, mais de pratiquer la philosophie authentiquement et non scolairement. La conception de la philosophie en jeu est là encore existentielle, dans une absence d'écart entre l'ici et l'ailleurs. Une définition de la philosophie est ainsi proposée :

Elle est avant tout un acte de réflexion sur notre rapport au monde et les valeurs qui fondent nos actions. Cette façon de penser notre existence, de chercher à lui donner un sens relève de la volonté de passer d'un point de vue particulier à celui plus universel de la raison qui peut valoir pour tous (*ibid.*, p. 78),

telle qu'il n'est pas impossible « ni contradictoire de sensibiliser les plus jeunes à l'acte réflexif lui-même » (*ibid.*, p. 99). En dernier ressort, l'auto-référence est en jeu, avec une référence kantienne qui joue pour rendre compte de ce qui se joue dans le DP, la référence au « penser par soi-même » (*ibid.*, p. 160).

E. Chirouter ne traite pas la philosophie en primaire comme une discipline scolaire en propre, mais comme un apprentissage de la réflexion, une « familiarisation et un apprentissage précoce à la rigueur de la réflexion » (2011, p. 20). Elle situe cet apprentissage dans la perspective d'une démocratisation réussie de l'enseignement de la philosophie en terminale. Cela indique qu'il n'y a pas de rupture radicale, entre la pensée en jeu à l'école primaire et la pensée en jeu dans l'enseignement en philosophie en terminale, ce

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

que confirme d'ailleurs l'adoption de la matrice du philosophe de Tozzi. Cependant, l'apprentissage de la réflexion est inscrit exclusivement dans le cadre d'une saisie de la portée philosophique de la littérature (*ibid.*, p. 26), qui pose la question de la distinction entre DP et débat littéraire et de l'absorption de l'un dans l'autre (on se reportera à la troisième partie, chapitre 7, section 3 qui traite cette question).

En ce qui concerne Pettier et Chatain, je relève une ambiguïté. Certains propos présentent la philosophie comme étant d'abord une attitude de pensée, objet d'une conversion soudaine :

« Celle-ci [la philosophie] n'est-elle qu'une discipline parmi d'autre, qu'on ne maîtriserait qu'après de longues années d'étude, ou est-elle une attitude de pensée, qu'on pourrait adopter soudain, par prise de conscience ? Nous posons que c'est d'abord une attitude » (2005, p. 14).

D'autres envisagent un enseignement de la philosophie à l'école primaire :

« La nécessité d'un enseignement philosophique pour tous se pose, alors nous le redisons, à l'école, seul lieu possible de démocratisation d'un tel enseignement » (*ibid.*, p. 18).

Si l'on excepte la conception de Lipman, qui tente de penser, au moins en partie, la philosophie comme une discipline scolaire, aucune des conceptions exposées en France ne s'inscrit dans la perspective délibérée de construire une discipline scolaire *philosophie* pour l'école primaire.

Est majoritairement affirmée la prétention à une pratique de la philosophie authentique, c'est-à-dire, pour les auteurs, non disciplinaire et non scolaire. Une rupture ou au moins une mise en question de la forme scolaire est en jeu.

Une telle prétention interroge, car elle postule en même temps une pratique une de la philosophie, ici comme ailleurs. Rien ne permet pourtant d'affirmer *a priori* que « la pratique du philosophe » de l'historien de la philosophie est la même que celle du philosophe, que celle du professeur en situation d'enseignement, que celle de l'étudiant, que celle du lecteur, amateur de textes philosophiques, que celle du débateur dans un café-philo, etc. Une unité des pratiques sociales et scolaires de la philosophie est donc présupposée, qui *écrase* la question didactique légitime de la référence de la pratique scolaire, en rendant illisibles la ou

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

les pratiques sociales de référence du DP en classe. Conjointement le rejet des pratiques sociales savantes ou scolaires de la philosophie, à titre de référence dans les recommandations, rend difficile l'élucidation des pratiques de la philosophie auxquelles il est finalement fait référence.

La prétention à une pratique authentique de la philosophie pour l'école primaire en France, implicitement ou explicitement distinguée de pratiques liées à une discipline savante et de pratiques scolaires de la philosophie, m'amène à considérer que les recommandations de DP proposées ne relèvent pas de la reconfiguration d'une discipline savante ou scolaire *philosophie*. Pour pouvoir conclure que les recommandations constituent une reconfiguration de la discipline *philosophie*, il s'agirait de pouvoir identifier l'absence de solution de continuité entre discipline savante et/ou scolaire et introduction de la philosophie à l'école primaire, d'identifier un ancrage de la seconde dans les premières.

Or si une unité des pratiques de la philosophie est affirmée, dans un ici comme dans un ailleurs, paradoxalement la référence aux disciplines savante et scolaire est rejetée majoritairement.

Plusieurs hypothèses peuvent aider à rendre compte de l'impossibilité à conclure que les recommandations constituent une reconfiguration de la discipline philosophie.

J'y vois, chez certains, un déni ou une inconscience de la nécessité de la transposition didactique à l'école, telle que Verret l'a formulée et une méconnaissance du « principe de vigilance épistémologique », auquel Chevallard appelle pourtant.

Les recommandations s'inscrivent majoritairement dans un refus de constituer les pratiques philosophiques pour l'école primaire en discipline scolaire, en vertu d'une condamnation de ce qu'est une discipline scolaire et du scolaire.

Au refus des différents auteurs de traiter la philosophie spécifiquement, comme une discipline scolaire, la même critique du refus de traiter la philosophie comme une discipline scolaire, que Derrida (1990, p. 635) oppose aux concepteurs de l'enseignement de la

*Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la
scolarisation et de la disciplinarisation du genre*

philosophie et des épreuves d'examen dans le secondaire, peut être opposée (cf. *supra* Première partie, chapitre 2, sous-section 2).

Le refus du scolaire se décline comme refus de l'« apprentissage scolaire » dans le secondaire, alors que, à suivre Derrida, « c'est ce qui rend capable de reproduire et d'utiliser à bon escient des concepts et des distinctions qu'on n'a pas nécessairement inventés, de reconnaître des problèmes et des idées que l'on a déjà rencontrés » (*ibid.*).

Le refus de l'apprentissage scolaire renvoie à un modèle de la conversion, qui ferait passer « l'élève de l'opinion commune à l'esprit philosophique d'un seul coup, en une seule fois » (*ibid.*), là où l'enseignement de la philosophie devrait plutôt être envisagé comme un apprentissage méthodique et progressif (*ibid.*, p. 626).

L'évocation dans les recommandations de DP d'une expérience existentielle et authentique de la philosophie m'apparaît construite sur un modèle comparable de conversion, qui au-delà amène à « traiter les élèves comme de petits philosophes »⁷⁸, en les décrétant tels (*ibid.*, p. 634). Les recommandations de DP, alors même qu'elles prétendent éviter les écueils des prescriptions de l'enseignement en terminale, achoppent sur les mêmes exigences. En référence à la distinction, qui court de Kant à Hegel, entre faire de la philosophie ou étudier la philosophie et qui influence les conceptions de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire et celles du DP en primaire, la dimension de l'apprentissage est minorée, dans l'affirmation d'une expérience existentielle ou celle du *cogito* comme expérience de pensée. Derrida y oppose qu'à l'école il « s'agit toujours d'apprendre et on doit donc pouvoir déterminer avec une précision suffisante, comme dans toute autre discipline, les savoirs et les compétences exigibles » (1990, p. 634), de même une progressivité des apprentissages, des modalités de contrôle de ceux-ci, que Lipman est le seul à envisager.

⁷⁸ Vingt ans après Derrida, J.-L. Poirier, au cours d'une comparaison entre l'enseignement de la philosophie en Italie et en France, déplore lui aussi le parti-pris de l'enseignement français, en utilisant la même expression : « l'objectif plus ou moins avoué est d'imiter les philosophes, non de connaître leurs œuvres, et de faire des élèves de petits philosophes plutôt que de les rendre bons en philosophie » (2011, p. 175).

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

En même temps et paradoxalement, à des titres divers, les amarres ne sont en réalité jamais complètement larguées d'avec la discipline savante et/ou avec la discipline scolaire *philosophie*.

C'est le cas de Lipman, Chirouter, Beguery, Pettier et Chatain, pour qui la pratique de la philosophie à l'école permet d'interroger ou de donner sens aux autres savoirs scolaires.

C'est le cas de Lipman :

« La philosophie est, par excellence, la discipline la mieux à même de poser les questions génériques permettant de nous initier à d'autres disciplines et de nous préparer à y réfléchir » (2008, p. 12).

La philosophie a une valeur « préparatoire » (2006, p.77) ou en quelque sorte propédeutique, qui permet de saisir une unité ou une continuité des matières entre elles (*ibid.*, p. 22).

C'est le cas de Chirouter :

Les ateliers de philosophie permettent aussi de façon plus générale de donner du sens aux autres savoirs scolaires. En interrogeant par exemple à travers un album le sens des connaissances (Pourquoi apprendre l'Histoire ? Qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? Qu'est-ce que la création artistique ? A quoi sert l'école ?), les élèves peuvent retrouver ce que P. Meirieu appelle la "saveur des savoirs" (2011, p. 43).

C'est le cas de Beguery :

Ces moments sont le lieu pour l'enfant d'un autre regard posé sur le savoir [...]. En effet, examiner ici et là la spécificité des savoirs de l'école et, à l'âge où cela est possible, des disciplines, instruit et consolide la volonté de savoir. Cela va de la nature du nombre en grande section de maternelle, à celle de la véracité scientifique au cycle 3, ou encore de l'usage et de l'interprétation d'un document historique, à la spécificité seulement approchée des valeurs esthétiques (2012, p. 151).

Pettier et Chatain envisagent aussi comme objectif des activités philosophiques l'interrogation des savoirs :

« Familiariser progressivement les élèves avec une forme de réflexion et de culture qui interroge les savoirs, plutôt que de construire artificiellement des savoirs disciplinaires,

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

pendant des années, avec seulement une brève année, celle de terminale, pour les interroger après-coup » (2005, p. 25).

Une référence à une conception classique de la discipline savante *philosophie* est immanquablement en jeu, en tant que discipline qui, dans son histoire, se donne pour objet d'interroger les épistémologies des autres disciplines savantes, même en l'absence de reconnaissance d'une telle référence. Cependant, dans les recommandations de DP, l'examen des questions épistémologiques qui concernent les autres disciplines n'est pas lui-même référé à la philosophie comme discipline savante, du point de vue d'une méthodologie, en l'absence de recours à des textes du corpus de la tradition, qui seraient objets de transposition. On prétend, dans le DP, interroger les savoirs des autres disciplines, sans se donner d'outils textuels ou conceptuels pour le faire.

Deux reconstructions de la philosophie se sont dégagées, dans lesquelles la philosophie n'est pas une discipline scolaire pour l'école primaire. Pour la première, celle de Lipman, on peut dire qu'il s'agissait pourtant d'un horizon, à envisager un cursus, des programmes et la progressivité d'un enseignement. C'est cependant à construire la philosophie comme une discipline générique et une méthode, que Lipman s'est éloigné de cet horizon. La seconde, à une majorité écrasante, qui consiste à penser la philosophie comme une expérience existentielle ne se donne pas cet horizon, au nom d'une pratique authentique une de la philosophie ici comme ailleurs postulée, qui a en même temps à voir avec un modèle de la conversion à la philosophie et dans un refus du scolaire, comparables aux positions des concepteurs de l'enseignement en terminale et qui consiste dans la négation de la spécificité des situations scolaires comme « lieux de communication transformant les pratiques de référence » (Dolz, Schneuwly, 1997, p. 33).

3. La formation de l'enseignant

Un examen de la nature de la formation recommandée pour l'enseignant permet d'identifier quelle maîtrise est attendue de sa part - disciplinaire, didactique, pédagogique- et ainsi de compléter la reconstruction de la question de la visée de construction d'une discipline scolaire dans l'examen de l'éventuelle référence à une philosophie savante.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Cette question de la formation de l'enseignant n'est pas un objet d'étude et de prescriptions, dans l'intégralité des recommandations. Connac, Chirouter, Galichet, Brénifier ne la thématisent pas dans leurs écrits. Pour celles qui l'évoquent, la formation de l'enseignant à une discipline savante *philosophie* n'est pas un objet crucial, à côté des mises en situation des stagiaires. Le cœur de la formation concerne le « philosopher » comme pratique, qui fait écho aux conceptions de la philosophie développées par les uns et les autres et le plus souvent existentielles.

Pettier et Go envisagent respectivement de débiter en mettant directement en place des DP, sans envisager de formation spécifique :

« Il n'est pas évident de se lancer » (Pettier *et alii*, 2006, p. 80), « Il n'est pour cela que de commencer » (Go, 2010, p. 76).

Lipman en reste à une simple évocation, qui ne permet pas une vue précise de ce en quoi elle consiste : il est attendu du maître qu'il soit capable de faire de la philosophie, qu'il dispose d'un solide bagage pédagogique, sans que la question de sa formation soit un objet de recherche.

Simple évocation chez Lévine aussi, où un stage de formation consistant à faire vivre aux stagiaires un atelier de philosophie, est mentionné (2008, p. 67).

Lalanne n'est guère plus explicite :

Un enseignant ne peut guider ses élèves que jusque là où il a lui-même été. Il doit donc être grâce à sa formation et à son expérience, plus avancé sur le chemin du savoir et de la réflexion. Parce qu'il possède une certaine culture, parce qu'il sait exercer son jugement de façon critique, il sera plus à même d'accompagner ses élèves dans l'initiation à l'acte philosophique (2009, p. 140).

Pour Tozzi, la question de la formation de l'enseignant relève, en priorité, d'une formation au caractère démocratique du DP et à la matrice du philosopher :

Pour M. Tozzi, le maître devra articuler une discussion démocratique avec des exigences intellectuelles impliquant d'être au clair sur les processus de penser du philosopher. Tous ceux qui mettent la barre philosophique assez haut

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

souhaiteront une véritable formation philosophique, auteurs à l'appui » (2004, p. 15).

La fréquentation du corpus des œuvres de la tradition philosophique n'est pas considérée comme une composante nécessaire de la formation. De ce point de vue, Tozzi rompt avec une composante essentielle de la discipline savante. Selon lui, la formation a pour référence les pratiques scolaires de l'enseignement de la philosophie en terminale, notamment les habiletés de pensée, attendues des élèves par les professeurs de philosophie de terminale, dans l'exercice de dissertation.

Si la position de l'auteur souffre plus récemment quelques inflexions, elles demeurent à la marge, en réalité. S'il affirme l'utilité de connaissances en philosophie pour le maître :

« Ce peut être utile d'être instruit en formation sur quelques grandes problématiques philosophiques classiques, sur les notions et distinctions conceptuelles qui ont permis d'élaborer leur questionnement et de tenter d'y répondre » (2008, p. 112),

l'exemple qu'il en donne n'y correspond pas :

« Lorsqu'un enfant de cinq ans tente de définir l'ami, distingué du copain, comme "celui auquel on peut confier des secrets", il est bon pour reprendre la logique aristotélicienne, de savoir qu'il donne un *attribut* [sic] du concept (adapté à son âge), concernant sa *compréhension* » (*ibid.*).

Ce n'est pas la connaissance de la conception aristotélicienne de l'amitié, qui infléchit les modalités d'intervention didactique de l'enseignant, mais celle des catégories de la logique aristotélicienne, pour identifier et nommer la forme du raisonnement. La pratique de la philosophie prônée par Tozzi est décidément dissociée de tout savoir philosophique et de toute intervention sur les contenus des énoncés, au profit d'une pratique de la pensée, logicienne au mieux, qui est susceptible d'un certain formalisme. La conception développée dans l'ouvrage de 2012 confirme ce partis-pris. Est considéré comme nécessaire de disposer d'« informations sur la philosophie avec des enfants », de « faire vivre à l'enseignant-stagiaire ce qu'il va faire vivre à ses élèves », soient des DP, de prévoir des analyses de « situations vécues » (*ibid.*, p. 321), de disposer de « repères notionnels » (2012, p. 319), de « distinctions conceptuelles » (*ibid.*, p. 320), tandis que les « connaissances philosophiques » et les « connaissances sur des courants et des doctrines » sont seulement « souhaitables » (*ibid.*). Ce qui relève d'une formation académique disciplinaire est déclaré contingent.

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

Beguery prétend se distancier, pour partie, de Tozzi en préconisant une « formation académique dans la discipline » (2012, p. 238). A l'examen, les différences restent marginales. Il est tout au plus question de « rappels de contenus, de textes d'auteurs », tandis que l'accent est porté sur la maîtrise de « repères logiques », en renvoi direct à Tozzi (*ibid.*, p. 234), sur « l'apprentissage du philosophe et de la discussion », sur des mises en situations entre pairs, l'analyse des situations vécues (*ibid.*, p. 238). Cette fois, l'articulation de cette formation à la polyvalence de l'enseignant d'école primaire est prise pour objet. Concernant la polyvalence, il est entendu que le maître « a à sa disposition des savoirs disciplinaires, en principe plus vastes que ceux qu'il transmettra, et des compétences didactiques et pédagogiques » (*ibid.*, p. 233). Dans ce cadre, d'une part, le maître a à « acquérir le niveau de connaissance et de pratique nécessaire et suffisant, grosso modo équivalent aux autres disciplines, en philosophie » (*ibid.*, p. 234). D'autre part, la philosophie y a un statut en surplomb, puisqu'elle permet de donner sens aux autres disciplines (*ibid.*).

Dans les recommandations qui l'évoquent, la formation de l'enseignant à une discipline savante *philosophie* n'est pas un objet crucial. Elle ne renvoie que de manière relative ou parfois accessoire à la connaissance du corpus des œuvres de la tradition. Elle désigne au mieux l'acquisition de la connaissance de problématiques classiques et de distinctions conceptuelles. Communément, elle consiste dans des mises en situation de DP des stagiaires, prolongées par des analyses. Le cœur de la formation concerne le « philosopher » comme pratique, qui fait écho aux conceptions de la philosophie développées par les uns et les autres et le plus souvent existentielles.

Conclusion du chapitre 5

Les difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du DP sont confirmées à l'examen des recommandations, qui prenait pour objet l'horizon de la construction d'une discipline scolaire. L'étude menée a permis de faire apparaître que Lipman est le seul parmi les concepteurs du DP à établir un cursus, un programme et une progressivité des enseignements et des apprentissages, susceptible d'inscrire le DP dans

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

l'école (section 1). Cependant, la conception de la philosophie qu'il développe l'éloigne finalement de l'horizon de construction d'une discipline scolaire, à être celle d'une discipline générique et d'une méthode. Pour les autres concepteurs du DP, la philosophie est une expérience existentielle (section 2), au nom d'une pratique authentique de la philosophie, ici comme ailleurs, qui oublie ou dénie la spécificité de l'espace scolaire comme « espace du *comme si* », qui prétend ignorer la séparation de l'école et de la vie (Vincent, 1980) ou la solution de continuité entre l'extérieur et l'intérieur de l'école (Dolz, Schneuwly, 1997, p. 30). Le cœur de la formation de l'enseignant concerne le « philosophe », entendu comme une pratique, qui fait écho aux conceptions existentielles de la philosophie (section 3).

Conclusion de la deuxième partie

Il était question de présenter la reconstruction du DP à partir des recommandations qui en sont faites, pour le caractériser en tant que genre, en cerner les contenus, l'identité, une ou multiple et déterminer si l'on fabrique de l'enseignable, à partir des constructions qui en sont proposées.

L'exercice recommandé consiste majoritairement dans une discussion, distinguée du débat, à cause de sa dimension agonistique, mais aux frontières parfois poreuses. Dans tous les cas, le genre est construit comme un objet d'enseignement et d'apprentissage, pour ce qui concerne la substitution d'un format de communication horizontale au format habituel de communication verticale et pour la maîtrise des modalités de la circulation de la parole. Des difficultés sont apparues autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du DP, à titre de moyen d'enseignement et d'apprentissage. S'il est unanimement construit comme un outil d'apprentissages langagiers, de socialisation et/ ou de citoyenneté et de démocratie, soient des apprentissages scolaires partagés avec d'autres genres, d'autres disciplines et d'autres dispositifs à l'école, sans néanmoins donner lieu à des modélisations didactiques précises, le DP achoppe à se construire en tant que genre didactique, scolaire et disciplinaire. Cela apparaît notamment lorsque les constructions ignorent la transposition didactique de savoirs savants philosophiques (Chevallard, 1985) et/ou tout recours à eux et la transposition didactique de savoir-faire en renvoi à des pratiques sociales (Martinand, 1986) de la communauté des philosophes, au profit d'une expérience existentielle vécue et éprouvée de la pensée en acte, qui se fonde sur l'oubli qu'on est à l'école, un refus de l'approche d'apprentissages proprement scolaires et d'apprentissages proprement disciplinaires de la philosophie, susceptibles d'être évalués.

Les difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du DP tiennent cependant moins à des obstacles rencontrés par les concepteurs du DP qu'à des choix et à des intentions délibérées et parfois militantes de leur part, qui n'en sont pas moins

Deuxième partie. Des recommandations de pratiques du DP : des difficultés autour de la scolarisation et de la disciplinarisation du genre

problématiques, pour situer le DP dans l'école. Audigier rappelle que l'école républicaine s'est construite historiquement – en renvoi à Condorcet (1792), à Buisson (1878-1887) - selon des disciplines constituant le noyau dur de l'éducation intellectuelle et aussi selon des « éducations », centrées sur la transmission de savoirs utiles pour la vie, d'attitudes et de valeurs : éducation physique et sportive, éducation civique, éducation musicale (Audigier, 2012, p. 29). Il semble que le DP ne relève ni de la construction d'une discipline scolaire, ni de la construction d'une éducation, à s'appuyer sur une conception majoritairement existentielle de la philosophie et à être envisagé comme une expérience de vie singulière, qu'il s'agisse par exemple de la problématisation comme urgence existentielle (Tozzi), de construire sa vie comme une totalité architectonique (Galichet) ou bien encore de faire l'expérience du *cogito* (Lévine, Beguery), dans la négation de toute coupure entre l'école et la vie et de tout processus de fictionnalisation à l'école.

**Troisième partie. Le DP, ses genres de
référence et ses frontières : une
fabrication hétérogène**

Introduction

Dans cette troisième partie, je poursuis la caractérisation du DP en tant que genre, pour déterminer si l'on fabrique de l'enseignable et en cerner l'identité, avec l'adoption d'une nouvelle perspective. Elle consiste à étudier sa construction, au regard des relations qu'il entretient spécifiquement avec d'autres genres du discours, qui selon les cas le précèdent ou en sont contemporains, selon deux questions : la question de la référence du DP à des genres du discours savants, mondains, scolaires, disciplinaires (chapitre 6) et la question des frontières du DP avec d'autres genres du discours pratiqués à l'école, qu'ils soient scolaires ou disciplinaires (chapitre 7).

J'ai mené l'examen de ces deux questions à même des travaux de recherche et des discours de recommandation du DP, sélectionnés pour certains, parmi ceux du corpus précédemment examiné (Galichet, Brénifier, Tozzi, Chirouter) et introduits pour d'autres, parce qu'ils portaient spécifiquement sur les points à l'étude (Bour, Pettier, Solonel, 2003, Tozzi, Soulé, Bucheton, 2008).

Dans le chapitre 6, j'ai donc scruté le genre du DP, en renouvelant la façon de poser la question de la référence. Après l'examen dans la partie précédente de la part de la transposition didactique de savoirs savants (Chevallard, 1985) et de la part de la transposition didactique de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) dans les constructions proposées, la question était désormais de décrire quels genres savants, mondains et scolaires, explicites ou cachés jouent à titre de référence du DP. L'enjeu de la reprise de la question de la référence est de déterminer dans quelle mesure le DP s'inscrit dans des traditions sociales et culturelles, scolaires, disciplinaires, lesquelles et comment il s'y inscrit, si c'est en en étant la reprise et la perpétuation, si c'est en en proposant un renouvellement ou s'il revendique la rupture avec elles et s'il y parvient. Pour en donner un exemple, la dispute est un genre du discours de l'enseignement de la philosophie pratiqué dès l'Antiquité, qui est une référence majoritairement récusée dans les recommandations actuelles du DP, en partie pour sa dimension agonistique, alors qu'à titre d'exercice scolaire, elle s'est en réalité purgée de cette

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

dimension. Son refus est donc interrogé et s'analyse en termes de refus d'inscrire le DP dans des pratiques historiques de l'enseignement de la philosophie et aussi comme refus de sa scolarisation.

Dans le chapitre 7, j'ai traité la question des relations entre le DP et certains genres du débat, scolaires ou disciplinaires, à la lumière des frontières entre eux, pour déterminer si c'est en termes de concurrence, de complémentarité, de fusion que les relations se tissent et ainsi déterminer ce qu'il en est de la construction d'une identité spécifique du DP. A titre d'exemple, les relations entre le DP et le débat littéraire scolaire sont diverses, parfois absentes, impensées ou évitées, parfois les frontières sont effacées, sous l'égide d'un débat ou de l'autre, selon la place faite à l'usage du texte littéraire, au rapport établi entre travail d'interprétation et/ou de conceptualisation, qui les fusionne ou les hiérarchise.

Chapitre 6. Des genres de discours de référence du DP

Dans la perspective de poursuivre la caractérisation du DP, j'ai examiné la question de la référence de ce genre à divers genres du discours, en tant que question incontournable pour la saisie de son identité, de la fabrique d'un enseignable (Chervel, 1988), de son inscription dans des traditions sociales et culturelles, scolaires, disciplinaires, à partir de la détermination des sources auxquelles il se construit.

Pour les besoins de mon enquête, j'ai distingué la question de la référence du genre DP à divers genres du discours de celle de la référence du DP à des pratiques sociales, en vertu d'une articulation que j'ai posée entre *genres de discours de référence* et *pratiques sociales de référence*. Cette articulation ne se veut ni définitive ni de nature essentialiste, mais elle m'a parue utile contextuellement. Les genres du discours, à l'appui des travaux de Bakhtine (1984), de ceux de Dolz et Schneuwly (1997, 1998), sont des genres de textes, qui se définissent par les contenus dicibles à travers eux, une structure communicative spécifique et des configurations particulières d'unités linguistiques ; ils sont des outils culturels qui fondent la communication et on peut les considérer comme des médiations incontournables, par lesquelles et dans lesquelles s'actualisent les pratiques sociales des communautés discursives, notamment les pratiques langagières. Pour en donner un exemple, ici j'ai considéré le salon littéraire ou le café philo comme des pratiques sociales, que le genre du discours qui y a cours actualise, en l'occurrence la conversation, telle qu'elle est codifiée spécifiquement. J'ai donc eu recours à cette articulation entre *genres de discours de référence* et *pratiques sociales de référence* pour tenter de cerner l'identité du DP, en considérant que le genre est un « moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires » (Dolz, Schneuwly, 1997), qu'à l'école on travaille sur des genres, introduits à des fins d'enseignement et d'apprentissage, en vertu de modélisations qui en sont proposées. L'opération de modélisation désigne la nécessaire transformation du genre de référence en sa variante scolaire, construite spécifiquement dans une dynamique d'enseignement et d'apprentissage (*ibid.*). Un lien initial étroit est ainsi posé entre le genre de référence et sa variante scolaire, mais la variante est vouée à diverger, dans la perspective de la définition d'objets à enseigner, si bien que le genre

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

du discours de référence n'est pas érigé en modèle. C'est ainsi que dans le cadre d'un enseignement de l'oral, Dolz et Schneuwly élaborent et proposent spécifiquement des modèles didactiques de genres formels oraux à enseigner et à apprendre, avec la « scolarisation » de genres oraux publics (1998, p. 71), telle qu'un « dédoublement » a lieu, où l'outil de communication initial devient aussi un objet d'enseignement et d'apprentissage. Les chercheurs présentent le débat régulé scolaire comme une variante du débat télévisé, qui élimine de son champ certains thèmes trop controversés, la possibilité d'une foire d'empoigne, pour mettre l'accent sur la construction collective de savoir, à titre de finalité (*ibid.*, p. 72). En dernier ressort, le genre renvoie toujours à une pratique et, comme la pratique, il doit être modélisé pour être transposable et c'est toujours un savoir sur le genre qui est transposable, dans la mesure où « ne sont enseignables que des savoirs » (Schneuwly, 2005, p. 48), en l'occurrence des savoirs sur le genre, non pas des pratiques.

Parmi la multitude des genres du discours, les uns savants, les autres mondains ou bien encore scolaires, qui ont émergé historiquement, j'ai exclusivement retenu des genres, que les promoteurs du DP identifient, ou bien à titre de référence ou bien à titre de « repoussoir », pour reprendre une expression de Husson (2007, p. 41). J'ai étudié comment jouent pour eux ceux qui font référence, en vertu de quelle transposition, totale ou partielle, lesquels sont écartés, avec quels arguments et lesquels sont cependant des référents cachés, impensés et comment ils jouent, ce qui en est gardé, modifié, reconfiguré, adapté, dans la variante scolaire ou d'une variante scolaire à une autre. J'ai fait apparaître que selon les constructions proposées, le processus de création du genre DP se trouve affecté ainsi que sa consistance. En d'autres termes, selon que des modélisations didactiques sont engagées ou non, selon que l'opération de transformation d'un genre en sa variante proprement scolaire ou d'une variante scolaire en une autre est effective ou non, le DP fait l'objet d'une construction achevée ou seulement partielle, à reprendre, s'il veut entrer à l'école, à titre d'enseignable, de manière durable. Dans tous les cas, il semble qu'on puisse affirmer que les recommandations construisent un genre DP, emprunt d'une certaine hétérogénéité, à partir de genres du discours hétérogènes, pris comme sources.

Les genres de référence, que j'ai identifiés, à partir des recommandations sont les suivants : un genre savant, le *dialogue socratique*, qui apparaît explicitement dans plusieurs

recommandations de pratiques de DP, alors qu'il pose des difficultés de scolarisation ; la *dispute*, un genre majoritairement repoussoir dans les recommandations ; le genre de la *conversation*, qui, comme genre mondain, joue comme référence, tandis qu'il reste impensé et joue à titre caché, comme genre scolaire ; le genre scolaire du *débat délibératif* des Conseils d'enfants des pédagogies coopérative et institutionnelle, qui joue à titre de référence explicite dans certaines recommandations, qui se réclament d'un courant dit démocratique.

A situer mon travail dans la possibilité d'identifier dans les recommandations de DP la transposition de genres savants, mondains et scolaires, je m'éloigne de fait de la perspective suivant laquelle le DP serait refermé sur ses propres champs de référence, les savoirs enseignés, les modèles didactiques et pédagogiques (Dias, 2010, p. 20), puisque j'admets qu'à côté de genres scolaires des genres mondains pourraient l'informer, sans pour autant qu'ils constituent des modèles, tout en tenant le débat pour une création scolaire (Chervel, 1988), à visée d'enseignement et d'apprentissage spécifiquement.

1. Le *dialogue socratique*

Un genre du discours me paraît requérir une attention particulière, du fait de l'autorité qui lui est généralement prêtée : il s'agit du *dialogue socratique*. J'utilise cette expression de *dialogue socratique* à titre de nom générique pour désigner un genre du discours textuel de l'imitation littéraire (Wolff, 1985, p. 102), qui fait appel à la figure de Socrate et à sa maïeutique. C'est de ma part une reconstruction (fondée du reste sur une littérature déjà ancienne⁷⁹), très provisoire, simplement destinée à mettre au jour le jeu de cette référence, dans les discours consacrés au DP.

⁷⁹ La notion de *dialogue socratique* est déjà présente chez Aristote, qui parle de *logoi sokratikoi* (*Poétique* 1, 1447 a 28 – b 13 et *Rhétorique* III 16, 1417 a 18-21), comme l'indique Louis-André Dorion, qui fait remarquer que c'est K. Joël en Allemagne, dans ses travaux de 1895, qui a fait apparaître le caractère fictionnel des dialogues socratiques, c'est-à-dire que les « écrits socratiques ressortissent à un genre littéraire, celui du *logos sokratikos*, qui est explicitement reconnu par Aristote et qui autorise par sa nature, une grande liberté d'invention, aussi bien en ce qui a trait à la mise en scène qu'en ce qui touche au contenu, à savoir les idées exprimées par les différents personnages » (2004, p. 22).

Des discours d'enseignants⁸⁰ et des recommandations actuelles s'y réfèrent explicitement et j'ai étudié comment la référence joue dans ces dernières. Il s'agit de recommandations de Lipman (2006), de Brénifier (2007), de Tozzi (2005)⁸¹. Or comme il se trouve que des recommandations plus anciennes convoquent aussi le genre du discours du dialogue socratique, à titre de repoussoir ou de référence, je me suis proposé de mettre en perspective les unes et les autres, sans pour autant les soumettre à une comparaison, qui paraîtrait anachronique. Il s'agit de recommandations que l'on trouve dans plusieurs articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson (1878-1887)⁸², représentatif de la rénovation proposée de l'enseignement primaire, tout en étant instruit des conceptions et des pratiques pédagogiques à l'époque. Il s'agit de l'article « Socrate » (1878-1887, p. 1799), écrit par Gabriel Compayré, de l'article « Interrogations » (*ibid.*, p. 1373), sous la plume de Jules Steeg, des articles « Raison » et « Raisonnement », écrits par Henri Marion (*ibid.*, p. 2528 *et sq.*), tous étant caractéristiques du statut accordé au dialogue socratique par leurs rédacteurs. Une précision s'impose : treize articles en tout font référence au dialogue socratique dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1878-1887). Cinq articles sont signés par Compayré, deux par Marion, un par Buisson. Aucun des treize articles ne fait apparaître de thèses dissidentes de celles que j'expose (on trouvera un tableau qui les indexe en **annexe n°3** du tome 3). Dans les articles retenus, il est apparu que leurs auteurs y condamnent le genre du dialogue socratique pour l'enseignement des disciplines dans le primaire élémentaire, mais y font appel, à titre de référence, à propos d'un enseignement de la philosophie dans le primaire supérieur⁸³.

Je me propose de rendre compte de la construction que les uns et les autres opèrent du genre du dialogue socratique, des motifs de son rejet ou de son adoption et d'examiner, en cas d'adoption, si le genre est modélisé pour être finalement enseignable et comment il est

⁸⁰ Il s'agit des discours de deux enseignants (MC1, 16) et (MC11, 24). Le maître de la classe 1 se réclame de la maïeutique présentée par Brénifier et celui de la classe 11 de celle de Socrate (cf. Troisième partie, chapitre 8, sous-section 2.5.2.)

⁸¹ J'ai laissé de côté les travaux de Beguery (2012), les seuls où j'ai encore trouvé cette référence, parce qu'elle affirme sa proximité avec les travaux de Tozzi, dont je mène une analyse, que j'estime significative.

⁸² Ce sont des recommandations, dans la mesure où ces articles peuvent être classés parmi ce que Dubois nomme les « notices relatives à la doctrine pédagogique » de l'ouvrage (Dubois, 2003, p. 32).

⁸³ Je rappelle que l'ordre primaire (qui se distingue de l'ordre secondaire) est composé du primaire élémentaire et du primaire supérieur, des écoles normales primaires et supérieures.

modélisé. L'objectif du travail est, en dernier ressort, de faire apparaître sur quels présupposés ou postulats repose l'établissement d'une telle référence pour une pratique scolaire et de débusquer les éventuelles difficultés que l'entreprise engendre.

1.1. Le dialogue socratique, une référence dans les recommandations de pratiques actuelles

Lipman élit le dialogue socratique comme genre de discours de référence, lorsqu'il adopte l'idée « de suivre la discussion là où elle mène », directement héritée de Socrate (2006, p. 90). Historicisant la forme dialoguée des écrits platoniciens, Lipman prétend que Socrate « en a fait la devise maîtresse de sa pratique philosophique » (*ibid.*, p. 91).

La discussion philosophique⁸⁴ en classe consiste dans un « dialogue tenu en laisse par la logique » (2006, p. 97), qui permette une progression, un pas-à-pas structuré et ordonné :

Chaque pas engendre de nouvelles exigences. La découverte d'un élément de preuve fournit un éclaircissement sur la nature de ce qui reste à démontrer. Affirmer implique découvrir les raisons qui permettent de le faire. Inférer amène les participants à rechercher ce qui, dans ce qui a été dit ou accepté, a permis de choisir cette inférence. Prétendre que des choses sont différentes exige qu'on se demande ce qui les distingue. Chaque démarche en suscite d'autres qui infirment ou qui confirment (*ibid.*).

Chaque pas permet le suivant et oriente la progression, sous la conduite de l'enseignant. Dans un propos qui porte sur les attentes des enfants vis-à-vis de la discussion philosophique en classe, l'interrogation socratique est explicitement valorisée :

Ils [les enfants] sont plutôt à la recherche du type de transformation qu'offre la philosophie : elle ne donne pas de nouvelle réponse à une question éculée, mais elle transforme toutes les questions. Par exemple, lorsque Socrate pose à Euthyphron la grosse question de savoir si quelque chose est juste parce que les dieux l'ordonnent ou si les dieux l'ordonnent parce que c'est juste, il est clair qu'après cela rien ne peut plus être pareil. Poser la question, c'est amener les gens à penser le monde autrement (*ibid.*, p. 93).

⁸⁴ Dans ce chapitre, je reprends les désignations des auteurs pour le DP, susceptibles d'éclairer l'identité du genre.

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

L'interrogation socratique a, pour Lipman, le pouvoir de modifier les visions du monde des interlocuteurs, par sa capacité à transformer les questions et elle joue à titre de référence pour la discussion en classe.

Le dialogue socratique joue donc à titre de référence, de deux manières. La première sert à construire la dimension discussionnelle, dialoguée et ordonnée du genre à pratiquer, dont l'enseignant est garant. La seconde permet de définir la discussion comme questionnement socratique. Cependant Lipman ne modélise pas le questionnement de manière effective pour la mise en œuvre en classe, en restant discret sur le rôle du maître, tenu pour capable de « se tenir en retrait philosophiquement » (*ibid.*, p. 162). En classe, la discussion part de la lecture d'un texte romanesque, qui porte sur la vérité, la bonté, l'identité ou l'amitié et spécialement écrit à l'intention des élèves, que de tels sujets agitent (*ibid.* p. 161). Il est attendu d'eux qu'ils s'approprient les habiletés de pensée mises en jeu par les personnages de la fiction - des élèves réunis en communauté de recherche – par un processus d'identification ou de reproduction, qui n'est pas détaillé par ailleurs. Le propos ne dessine finalement aucune réélaboration explicite et détaillée du genre du dialogue socratique pour la classe.

Brénifier fait directement référence à Socrate de deux points de vue, le premier lorsqu'il évoque, dans le cadre de la discussion, la maïeutique socratique, la « pratique du questionnement mutuel » entre élèves, où « chaque participant doit se concevoir comme le “Socrate” de la personne qui vient de s'exprimer, comme la sage-femme d'un discours considéré a priori comme à peine ébauché. Ainsi chaque idée ou hypothèse sera étudiée et approfondie avant de passer à une autre » (2007, p. 36). Pour Brénifier la discussion philosophique se décline en exercices, en faisant appel à une diversité de genres du discours, le questionnement mutuel, la narration, la dispute (2007, p. 2), qui permettent « l'acquisition de compétences principalement liées à la pratique du langage et de l'argumentation » (*ibid.*, p. 120). Dans ce cadre, le dialogue socratique fait l'objet d'un déplacement, en tant que questionnement mutuel entre élèves. Pour autant, il ne donne pas lieu à une modélisation, qui en expliquerait la transposition, la mise en œuvre et l'apprentissage en classe.

Le second point de vue concerne l'enseignant, dont il est exigé qu'il feigne l'ignorance socratique dans la discussion, même s'il s'agit d'une attitude professionnelle inhabituelle, à propos de la transmission du savoir :

Lui qui a tant travaillé pour se construire un discours, compétence qui le rend digne d'être entendu par ses élèves, pourquoi devrait-il soudain le taire, faire comme si de rien n'était, et prétendre une feinte ignorance ? Pourquoi laisserait-il des élèves errer et tâtonner alors qu'il est fournisseur officiel de réponses [...] ? Pourra-t-il se contenter de simples questions, sans souci de clore la discussion, ou pourra-t-il se satisfaire des réponses hasardeuses avancées par les élèves ? (*ibid.*, p. 198).

Brénifier, au travers du recours au dialogue socratique, prétend substituer le questionnement à la transmission du savoir comme finalité et modalité de la relation éducative. Les interventions didactiques du maître sont déclinées en questionnement, reformulation, synthèse (*ibid.*, p. 199), en vue de l'accouchement de la pensée (*ibid.*, p. 39), sans modélisation particulière, liée à l'anticipation d'une situation de communication nécessairement polygérée.

Tozzi, en ce qui le concerne, a une position variable selon les articles. D'un côté il ne retient pas le dialogue socratique, à titre de référence de la discussion philosophique, parce que le dialogue socratique est, selon lui, une pratique sociale de la philosophie écrite et non orale :

« Nous ne connaissons comme pratique sociale d'échange philosophique "oral" que le dialogue de Socrate avec deux ou trois interlocuteurs en présence d'un groupe muet (mais les dialogues sont écrits, ce ne sont pas des transcriptions linguistiques !) » (2008, p.114).

Tozzi va jusqu'à considérer qu'« il n'a peut-être jamais existé de discussions véritablement philosophiques » orales (2008, p. 114), que la discussion philosophique est finalement une « pratique sociale scolaire à inventer » (*ibid.*, p. 115). L'impossibilité de référence au dialogue socratique chez Tozzi s'inscrit dans la volonté de rupture avec les genres savants ou universitaires, pratiqués autour de la discipline *philosophie*, qu'il s'agisse de la *disputatio* médiévale (cf. la section 2 du présent chapitre) ou des tables rondes des colloques (*ibid.*, p. 114).

Si Tozzi écarte la référence au dialogue socratique pour décrire la discussion dite philosophique, d'un autre côté elle joue, lorsqu'il évoque le rôle du maître, à propos des recommandations en France. Selon lui, au-delà de leurs différences, elles ont des points communs, dont la rupture avec d'« anciens modèles » :

« Par exemple le *retrait du maître* sur le fond (mais pas forcément sur l'animation). Il n'apporte guère de contenu historique ou doctrinal philosophique, et ne donne pas son point de vue personnel : on renoue ainsi avec le "Je ne sais rien" socratique » (2012, p. 265).

Tozzi fait appel à la figure socratique pour mettre en question la transmission du savoir et la magistralité comme modalités d'intervention éducative. Dans ses propres recommandations, la discussion philosophique met en jeu trois processus de pensée – problématiser, conceptualiser, argumenter – qui définissent le philosophe selon l'auteur, présentés en termes de mise en œuvre plutôt que d'apprentissage et déployés grâce au maître, dont le rôle est d'accompagner l'élève. Le genre discursif du dialogue socratique fait alors référence, mais subrepticement, comme ignorance feinte. La mise en œuvre est décrite, en termes de questions, relances et reformulations du maître, sans modélisation particulière, de même que chez Brénifier :

Relever au cours de la discussion une distinction conceptuelle, intervenir pour recentrer, poser une question de relance ou d'approfondissement à la cantonade, demander une précision nominative pour aller plus loin, en dosant le nombre d'interventions (Tozzi, 2008, p. 102).

Les recommandations que j'ai citées réfèrent la discussion philosophique au genre discursif du dialogue socratique. Cette référence est assumée explicitement (Lipman, Brénifier) ou non (Tozzi). Lipman retient du dialogue socratique sa forme dialoguée, son caractère ordonné logiquement et un questionnement spécifique sur le monde. Tozzi ne retient que la simulation d'ignorance de la part du maître, pour mettre en question la transmission du savoir comme modalité et finalité de la relation éducative et décrire l'apprentissage du philosophe. Brénifier partage ce point de vue et valorise aussi une maïeutique entre élèves, qui met l'accent sur l'horizontalité des relations. Toutes ces recommandations se caractérisent par une absence d'opérationnalisation du genre de discours de référence pour la classe.

1.2. Le dialogue socratique, un genre textuel littéraire

Une première lecture de ces textes qui réfèrent les pratiques orales dites philosophiques au dialogue socratique consiste à ne pas s'en étonner : l'influence majeure de la figure de Socrate sur l'histoire de la pensée occidentale est un fait. Comme le fait

remarquer F. Wolff, « Socrate ne fut peut-être jamais un philosophe au sens que nous donnons au terme. Et pourtant, il est pour la philosophie comme pour la conscience populaire plus que cela : c'est *le* philosophe » (1985, p. 5). Les philosophes de métier se réclament de « son héritage imaginaire » (*ibid.*) depuis vingt-cinq siècles, qu'ils s'inscrivent dans sa reprise ou sa déprise. La conscience commune le pare de « l'aura religieuse “du” Sage » (*ibid.*) et s'en réclame, dès lors qu'elle se fait conscience interrogative.

A l'examen, il apparaît que le dialogue socratique est avant tout un genre textuel littéraire – c'est précisément ce qui amenait Tozzi, dans certains de ses écrits, à ne pas le constituer, au moins explicitement, comme référent de ce qu'il appelle la « discussion à visée philosophique ». Des travaux engagés dès la fin du XIX^e siècle ont établi que les dialogues socratiques « sont des pièces savamment écrites, parfois une dizaine d'années ou plus après la mort de Socrate, selon les conventions du genre et les intentions de chacun : en aucun cas des sténographies “en direct” ni même des chroniques » (Wolff, 1985, p. 102). Ce qu'on sait, tout au plus, du Socrate historique, c'est qu'il était un citoyen athénien, fils de Sophronisque et de Phénarète, qu'il fut condamné à boire la cigüe en 399 av. J-C., en étant accusé de corrompre les milieux intellectuels de son temps. On dispose au mieux de témoignages, ceux de Xénophon, de Platon, d'Aristophane, ceux plus indirects d'Aristote, de Diogène Laërce, de Sextus Empiricus (*ibid.*). Quant au dialogue socratique en tant que genre textuel, il relève de « l'imitation littéraire » (*ibid.*), il est une « véritable mode chez les disciples de Socrate », de division du discours en questions et réponses, dont l'originalité consiste à faire de Socrate le personnage principal du dialogue, notamment chez Platon (Hadot, 1995, p. 48). Wolff précise que le dialogue « évite la froideur dogmatique de la composition écrite » et le compare aux « savantes improvisations des formations de jazz », dont le batteur serait Socrate (1985, p. 38). Ces improvisations dialectiques sont des plus sérieuses, car, en dernier ressort « les vérités socratiques - avant tout applicables - s'éprouvent publiquement et contradictoirement » (*ibid.* p. 40).

A prendre en compte les apports de ces travaux, on peut faire l'hypothèse que faire du dialogue socratique une référence en pédagogie impliquerait de croire à la réalité historique d'une pratique du genre, à la possibilité de le transposer dans la réalité de l'enseignement, des classes, de la pédagogie, c'est-à-dire croire à la possibilité de pratiquer scolairement un genre

du discours, dont on ignore en réalité s'il a jamais été pratiqué autrement qu'à titre d'imitation littéraire, en tant que genre de l'écrit. C'est ce pas que franchissent les auteurs des actuelles recommandations de pratiques dites philosophiques, que les pédagogues en France semblent n'avoir pas franchi historiquement.

1.3. Le dialogue socratique, objet de condamnation pour l'enseignement primaire élémentaire à la fin du XIX^e siècle

Pour le montrer, je me propose de prendre en considération certains articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson (1878-1887).

L'article « Socrate » (*ibid.*, p. 2799) est signé par G. Compayré⁸⁵, rédacteur des articles « consacrés aux grandes figures de l'histoire de la pédagogie » (Dubois, 2002, p. 31). Sa lecture permet d'établir que Compayré cherche à situer l'instruction primaire par rapport à une certaine figure de Socrate, qu'il convoque, et à poser des limites à l'usage de ce qu'il nomme la « *méthode socratique* » dans le cadre de la pédagogie (1878-1887, p. 2802). Compayré déclare étudier la figure de Socrate « au point de vue de l'histoire de l'éducation » (*ibid.*, p. 2800), non pas au point de vue de sa philosophie. C'est ainsi qu'il mentionne l'absence, chez Socrate, d'une doctrine de l'éducation et de l'enseignement, construite et systématisée.

Pour déterminer l'usage de la « méthode socratique » en pédagogie, Compayré la définit comme un dialogue, qui repose sur l'interrogation ironique et la maïeutique. Compayré considère que la méthode socratique dans les écoles, « si prônée de nos jours, mais beaucoup moins pratiquée que vantée, n'a rien de commun avec l'ironie de Socrate, mais elle ressemble fort à sa maïeutique » (*ibid.*, p. 2802). Pour les définir selon lui, l'ironie de Socrate consistait dans une interrogation moqueuse ou malicieuse de son interlocuteur, destinée à lui faire exprimer les conséquences absurdes, contradictoires de ses propos, au travers d'un jeu de questions en apparence complices, qui finalement lui révélaient sa sottise ou son erreur. Dans le cadre de la maïeutique, « Socrate faisait appel à la spontanéité de son auditeur, à son

⁸⁵ Compayré était normalien et agrégé de philosophie, titulaire de la chaire de philosophie de la faculté des Lettres de Toulouse en 1875 (Dubois, 2002, p.31).

initiative, et l'acheminait doucement par petites transitions, à l'opinion qu'il voulait lui faire admettre » (*ibid.*, p. 2801).

L'auteur cherche à détruire une croyance, celle suivant laquelle la méthode socratique est largement pratiquée dans les écoles : c'est une manière de nier qu'elle est une référence en pédagogie et de la discréditer. Compayré cherche aussi à dénoncer un emploi inapproprié de la méthode socratique en classe, par lequel sont véhiculées des croyances religieuses, considérées comme erronées, qui n'ont pas leur place dans une école laïque. Pour ce faire, Compayré procède à partir d'exemples, empruntés à des écrits, dont certains de Platon.

Un exemple pris est une reformulation et une interprétation éloignée de l'entretien de Socrate avec Ménon, dans le dialogue platonicien du même nom, quand Compayré affirme que « Socrate veut prouver à Ménon qu'apprendre c'est se souvenir » (*ibid.*).

Et Compayré de condamner le ressouvenir :

« Pure chimère de mysticisme, de sorte que le *Ménon*, s'il est bien en effet, un exemple de l'emploi de la *maïeutique*, en est aussi une application abusive, mise au service d'une erreur » (*ibid.*).

La méthode socratique présente le risque de véhiculer des contenus inadéquats, si elle est indifféremment mise en œuvre au sein de l'école. En termes pédagogiques, Compayré lui préfère la « leçon didactique » (*ibid.*, p. 2802) pour assurer la transmission des connaissances dans les disciplines scolaires, tout en accordant un statut à la méthode socratique, à titre de « méthode accessoire » :

« Aujourd'hui nous ne la considérons que comme une méthode accessoire, propre à exciter les facultés intellectuelles, à dégourdir l'esprit, à lui demander un effort personnel ; mais nous ne pensons pas qu'elle puisse en aucun sujet remplacer la méthode ordinaire d'enseignement, la leçon didactique » (*ibid.*).

La leçon didactique désigne une leçon *ex cathedra*, une « leçon en forme » (*ibid.*, p. 2800), celle-là même qui « eût été en contradiction avec l'ignorance qu'il [Socrate] affichait en toute matière et qui était le point de départ apparent de toutes ses interrogations » (*ibid.*). Il n'est pas question pour le maître du cours élémentaire de simuler l'ignorance à l'instar de Socrate.

Un parallèle peut être effectué entre les propos de Compayré et ceux de Jules Steeg⁸⁶, rédacteur de l'article « Interrogations » (*ibid.*, p. 1373), qui statue sur la place des interrogations en classe pour en limiter l'usage, pour confirmer le rejet de la méthode socratique, qui ne constitue pas un enseignement :

« On peut abuser de tout, même des interrogations. Elles veulent être faites avec discrétion, à propos. Il ne faut pas qu'elles envahissent toute la classe, qu'elles se substituent à l'enseignement lui-même » (*ibid.*, p. 1374).

L'enseignement par interrogations, suivant la seule méthode socratique est clairement rejeté par Steeg :

« L'enseignement mis en demandes et réponses est au rebours du bon sens pédagogique. La leçon doit précéder l'interrogation ; la réponse doit jaillir spontanément de l'esprit de l'élève, comme l'étincelle jaillit du choc » (*ibid.*).

L'idée défendue est que la leçon confère les connaissances. L'interrogation lui fait suite et permet de stabiliser les connaissances.

Finalement, pour Compayré et Steeg, la méthode socratique est discréditée, pour l'essentiel, en tant que méthode pédagogique, au profit de la leçon didactique pour satisfaire à l'enseignement des disciplines, dans l'enseignement élémentaire de l'ordre primaire.

1.4. La tentation du dialogue socratique dans l'ordre primaire supérieur

Le propos est cependant autre, dès lors qu'il s'agit spécifiquement de philosophie et qu'on quitte l'enseignement élémentaire. Je me propose de reprendre l'analyse des articles de Compayré et de Steeg, précédemment cités, pour traiter spécifiquement du rapport d'un enseignement de la philosophie au dialogue socratique pour le primaire supérieur, en relation aux articles « Raison » et « Raisonnement », écrits par Henri Marion (*ibid.*, p. 2528 *et sq.*). Ce sont les seuls articles repérables dans l'ouvrage à traiter de ce rapport. Ces trois penseurs de la rénovation pédagogique eux-mêmes, dès lors qu'ils évoquent des sujets qu'ils considèrent

⁸⁶ Jules Steeg a été journaliste, député, rapporteur à la Chambre en 1886 de la loi organique sur l'enseignement primaire nommé Inspecteur général hors cadre, chargé de la direction du Musée pédagogique en 1890 (Dubois, 2002).

comme philosophiques, réfèrent l'activité philosophique scolaire au genre du discours du dialogue socratique.

Si le dialogue socratique n'est pas retenu comme méthode pédagogique pour l'enseignement des disciplines, comme l'a établi l'étude qui précède, il est retenu pour une pratique scolaire de la philosophie. Il n'y a pas lieu d'y voir une contradiction. Le statut du dialogue socratique est en réalité déplacé. Il est considéré non plus comme une méthode pédagogique, mais comme un élément constitutif de la pratique scolaire de la philosophie, réservée au primaire supérieur. En d'autres termes, y pratiquer la philosophie oralement, c'est pour le maître nécessairement entrer avec les élèves dans un dialogue de nature socratique.

Dans les recommandations actuelles et dans celles années 1880, ce n'est pas de la même école primaire qu'il est question, du XIX^e au XXI^e siècle et dans le *Dictionnaire de pédagogie*, la méthode socratique est envisagée pour un enseignement de la philosophie dans l'enseignement primaire supérieur, non pas pour le primaire élémentaire. Mais dans tous les cas, mon objectif est de mettre au jour les présupposés qui orientent les recommandations, en formulant quel pas est à franchir pour poser le genre du dialogue socratique comme genre de référence des pratiques philosophiques scolaires.

Il est en premier lieu remarquable de trouver trace d'une tentation ou d'une tentative d'introduction de la philosophie dans l'ordre primaire, dans le *Dictionnaire de pédagogie*. Henri Marion, normalien, agrégé de philosophie⁸⁷, envisage une introduction de la philosophie, dans le cours supérieur de l'ordre primaire, à titre d'exercice : une « petite leçon de philosophie ne serait pas au-dessus de la portée des enfants qui achèvent leurs études primaires » (1878-1887, p. 2530).

La perspective adoptée s'inscrit délibérément dans la promotion d'une éducation libérale⁸⁸. La proposition de Marion a de quoi surprendre, puisque la philosophie est

⁸⁷ Dubois précise qu'il représente les professeurs de philosophie au Conseil supérieur de l'Instruction publique (Dubois, 2002, p.103)

⁸⁸ Comme le font apparaître Denis et Kahn [dir.] (2003 p.7), le projet de rénovation pédagogique de l'enseignement des années 1880 est marqué par une tension entre « tradition et modernité », une tension entre la modernité, dès l'ordre primaire, d'une éducation libérale, renvoyant aux humanités classiques de l'ordre secondaire et « la tradition d'un enseignement modestement orienté vers les usages courants de la vie, recourant aux procédés éprouvés de la mémoire et de l'apprentissage livresque », à laquelle il s'agit d'être attentif.

ordinairement réservée à l'ordre secondaire, aux classes de fin d'études, comme Poucet le fait apparaître : « On sait, de plus que l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire a, depuis 1809, la particularité de n'être professé que dans les classes terminales des lycées : jamais, en effet, il n'a pu, depuis le début du XIX^e siècle, s'implanter de façon durable dans les classes antérieures » (1999, p. 15)⁸⁹. Marion propose donc, contre toute attente, une introduction de la philosophie dans le cours supérieur de l'ordre primaire. Pour tenter d'en rendre compte, peut-être faut-il faire l'hypothèse que la proposition renvoie à la dimension de l'étanchéité des ordres primaire et secondaire. Il s'agirait de permettre un accès à des éléments de philosophie à des élèves, qui jamais n'accèdent à l'enseignement de l'ordre secondaire, où a cours un enseignement de philosophie structuré. De ce point de vue, il ne s'agit pas de penser l'ordre primaire sur le modèle de l'ordre secondaire, mais de l'envisager comme un ordre concurrent. A suivre D. Denis (2006, p. 254), les préconisations du *Dictionnaire de pédagogie* « visent plutôt à donner à l'enseignement primaire les moyens de se constituer en ordre capable de soutenir, à terme, la comparaison avec le secondaire ; et qui doit précisément en être séparé pour pouvoir y parvenir »⁹⁰.

De manière générale, Marion envisage la formation de la raison, selon des finalités morales et intellectuelles, en considérant que la raison gouverne la vie pratique et la vie spéculative. Ce n'est pas dans l'espace de l'éducation morale, mais dans celui de l'éducation intellectuelle qu'il situe la leçon de philosophie, « c'est-à-dire dans l'exercice de la pensée elle-même, abstraction faite de ses rapports avec l'action » (1878-1887, p. 2530). La leçon de philosophie est un exercice, destiné à discipliner l'esprit. Il est question d'apprendre « à penser toujours conformément aux lois de l'intelligence [...]. Cela aussi est affaire d'exercice » (*ibid.*, p. 2530). P. Dubois relève que l'éducation de la raison est « pensée comme une “orthopédie” de la faculté de penser : “Il y a, en d'autres termes, une orthopédie de l'intelligence comme des organes, et le grand principe de l'une comme de l'autre, c'est que

⁸⁹ On se reportera au chapitre 2 de la première partie, qui étudie quelques aspects de l'histoire récente de l'enseignement de la philosophie, en référence aux travaux de Poucet.

⁹⁰ On se reportera à l'article de Daniel Denis (2006, p. 223 *et sq.*) pour une étude approfondie des préconisations des réformateurs républicains et de leurs conceptions des ordres primaire et secondaire, dans les deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie*.

l'exercice est le secret de la force et de la garantie du bon développement" [2529 B] » (2002, p. 149). Le recours au terme d'« orthopédie » manifeste à lui seul l'entreprise d'une discipline imposée à l'esprit.

La conception de la raison que Marion développe permet de rendre compte de la proposition d'exercices, « qui consisteraient essentiellement à faire réfléchir les enfants, à leur faire remarquer, trouver par eux-mêmes ce qui frappe d'emblée leur esprit par un caractère d'évidente nécessité, en opposition à ce qu'il repousse naturellement comme absurde » (*ibid.*, p. 2530). La raison est en effet pensée comme « une faculté intuitive, c'est-à-dire comme la conscience immédiate de ses propres lois » (*ibid.*), mais en même temps elle a besoin d'être exercée à cette conscience de ses lois chez l'enfant, où elles sont à l'état latent, en vertu d'une représentation de l'enfance en écart par rapport à l'adulte.

L'exercice philosophique

Reste à interroger les spécificités de ces exercices philosophiques, qui en justifieraient l'introduction à l'école. Si H. Marion considère que tous les exercices, qui composent l'enseignement primaire, concourent à cultiver la raison de l'enfant, qu'il s'agisse des leçons de choses, des leçons de grammaire et d'orthographe, des leçons d'histoire, cependant ce sont des « exercices spéciaux » (*ibid.*, p. 2530), qui permettent la saisie par la raison des lois qui la régissent. L'idée est d'habituer l'esprit à « penser toujours conformément aux lois de l'intelligence », plutôt que de le laisser livré à « un amas confus de croyances absurdes » (*ibid.*), sous l'action d'un milieu qui favoriserait le préjugé, l'erreur, l'adoption de principes hétéronomes. En dernier ressort, « les principes sont dans l'esprit de l'enfant, sans quoi il ne pourrait ni penser ni recevoir la culture intellectuelle » (*ibid.*), mais ils y sont en puissance, à actualiser, à conscientiser, par l'exercice, de telle sorte qu'ils soient pris sciemment pour règles de et par la pensée même. La leçon de philosophie est cet exercice spécial, qui concourt à permettre l'actualisation d'une raison « autonome », dirait-on en termes kantien. Il est donc question pour Marion de l'acquisition, par l'exercice, de savoir-faire spécifiques et essentiels à l'acquisition de la culture : que la pensée prenne sciemment pour règles les principes qui la régissent.

La leçon de philosophie se décline aussi en termes de savoirs à acquérir. Marion donne l'exemple d'une leçon consacrée à la notion de « hasard » :

Serait-ce un quart d'heure mal employé que celui qu'on passerait, je ne dis pas sans doute avec les petits enfants, mais avec ceux du cours supérieur, à faire expliquer ce mot quand on le rencontre, de façon à les empêcher d'en être dupes, en leur montrant qu'il n'a aucun sens positif et ne fait que cacher notre ignorance. Ce serait là au plus haut chef former leur raison (*ibid.*, p. 2530).

Marion, selon toute vraisemblance, reprend à Laplace (1825), la doctrine du déterminisme universel. Un savoir doctrinal est en jeu : le réel n'admet pas le hasard, simple cause imaginaire. L'approche proposée est dogmatique, puisqu'il est question de faire adhérer les élèves à une doctrine, sans la présenter explicitement, sous couvert d'une soi-disant évidente nécessité pour l'esprit, contre « la croyance presque universelle à l'intervention capricieuse de causes occultes dans les phénomènes de la nature » (1878-1887, p. 2530). Pour Marion, il y a de l'indiscutable *a priori*, tenu conjointement comme principe du réel et principe de l'esprit, en l'absence d'une présentation exhaustive des thèses connues, celle de Cournot *versus* celle de Laplace et d'une présentation des discussions entre auteurs, Cournot *versus* Hume à propos du statut du hasard.

C'est à propos de ce que Marion nomme la « forme » de la leçon de philosophie, que le dialogue socratique est mentionné, dans l'emploi du vocable de « causerie socratique » (*ibid.*). Cette dernière acquiert un statut particulier, dont on peut estimer qu'il interroge la « longue tradition qui se fonde sur une coupure stricte entre l'instruction, d'une part, considérée comme un contenu, et la pédagogie, de l'autre, qui ne serait que la *forme* de transmission de ce contenu » (Chervel, 1988, p. 97).

A première vue, la « causerie socratique » de Marion serait l'autre nom de « ce qu'on appelle la *méthode socratique* dans nos écoles », évoquée par Compayré à l'article « *Socrate* » (1878-1887, p. 2799), précédemment analysé.

Or il apparaît que Marion ne la considère pas comme une simple méthode pédagogique, mais comme ce qui constitue en propre la leçon de philosophie et au-delà l'activité philosophique elle-même. Selon Marion, la causerie socratique, si elle permet d'éveiller l'esprit, l'engage en effet, bien au-delà, dans un certain rapport au monde :

Dans le train ordinaire de la classe, à l'occasion d'une lecture, d'une leçon récitée, d'une expression entendue, rien de plus facile que d'interroger un enfant de manière à éveiller, à stimuler sa raison, et à le laisser de plus en plus

convaincu que le monde n'est pas un chaos inintelligible, où tout soit possible indistinctement ; qu'il est fait pour être compris et notre esprit fait pour le comprendre ; qu'il y a des propositions absurdes et d'autres au contraire, qu'on ne saurait nier sans extravagance (*ibid.*, p. 2530 et *sq.*).

La causerie socratique a, de toute évidence, des objets spécifiques : mener un travail sur la langue (en expliquant un mot, celui de hasard, on mène « une excellente leçon de langue » (*ibid.*), un travail sur la compréhension du réel (convaincre que le monde n'est pas un chaos où tout est possible indistinctement), un travail sur le rapport entre l'esprit et le réel (que le monde est intelligible et dicible par l'esprit). Un présupposé oriente cette conception, suivant lequel l'esprit est porteur de principes, adéquats à la pensée du réel. Les vérités sont à trouver en soi-même :

Les vérités même les plus simples, même les plus nécessaires, ne nous sont pas données toutes faites. Les philosophes, les savants, ont du les trouver en eux-mêmes par la réflexion et en dégager la formule : c'est l'affaire de l'éducation d'en faire bénéficier l'enfant aussitôt et autant que possible (*ibid.*, p. 2530).

L'interrogation socratique accouche les esprits des vérités et des principes adéquats au réel, dont ils sont porteurs.

On peut établir ici un parallèle entre les propos de Marion et certains de ceux de Compayré et de Steeg. Si Compayré et Steeg récusent l'usage de la maïeutique socratique comme méthode pédagogique pour enseigner les disciplines dans le primaire élémentaire au profit de la leçon didactique, cependant ils ne le récusent pas, dans le primaire supérieur, pour traiter de questions spécifiques. Les propos des trois théoriciens donnent à penser que certains sujets exigent le recours au dialogue socratique, en tant que genre de référence et genre de discours propre à l'activité philosophique, comme s'il pouvait être directement mis en jeu dans le cadre scolaire. Un enseignement/apprentissage de la philosophie, réservé à l'ordre primaire supérieur, consiste dans la mise en œuvre d'une causerie socratique.

La maïeutique : pédagogie et contenus

Si une telle perspective s'ouvre, c'est parce que, pour eux, la pédagogie n'est plus alors la « *forme* de transmission » des contenus (Chervel, 1988, p. 97), selon une coupure stricte entre l'une et les autres, mais « la pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les

enseignements en apprentissages » (*ibid.*, p. 67). Dans le cas de la leçon de philosophie, la causerie socratique est tenue pour l'une des composantes même de l'enseignement et de l'activité philosophique. C'est dans la pratique d'une causerie socratique qu'on enseigne et qu'on apprend la philosophie.

Pour Compayré, l'emploi de l'interrogation socratique est réservé, car il suppose un degré déjà élevé d'instruction atteint par les enfants, ce qui convoque une certaine représentation de l'enfance et qui limite son usage. En effet, Compayré évoque le fait que Socrate s'adressait à des hommes formés, disposant de connaissances, « non à des enfants, à des esprits incultes et ignorants, incapables par conséquent de tout effort intellectuel » (*ibid.*, p. 2801). Si l'enfant est doté des mêmes facultés que l'adulte, il « présente toujours par rapport à ce dernier à la fois une distance et un écart (qui justifient l'entreprise) » éducative (Vincent, 1980, p. 198). Il apparaît que pour Compayré, l'interrogation socratique joue, dans l'ordre primaire supérieur, où un degré plus élevé d'instruction est atteint, lorsqu'il est question de traiter de sujets « dont la conscience fournit d'elle-même le principe » (1878-1887, p. 2802), sous la présupposition d'un innéisme des principes de la raison, vraisemblablement d'origine kantienne plutôt que socratique en l'espèce. Pour les sujets qui peuvent être identifiés à partir de l'article, il s'agit de contenus de psychologie et de morale, considérés comme relevant d'un enseignement de la philosophie spécifiquement. En renvoi aux recherches de Socrate, dont Compayré estime qu'elles portaient exclusivement sur ces sujets, le théoricien déclare :

Il est incontestable que l'esprit humain, réduit à ses propres ressources, par un simple retour sur lui-même, par l'effort de sa réflexion personnelle, sans recours à l'enseignement du livre ou aux leçons d'autrui, peut atteindre à la vérité. De là le succès de la méthode de Socrate, qu'il n'aurait pas, tant s'en faut, appliquée avec le même profit à l'enseignement de l'histoire, qui n'existait guère alors, ou à l'enseignement des sciences physiques, que le philosophe grec négligeait de parti pris (*ibid.*, p. 2801).

La maïeutique permet alors de faire « ressortir le rapport qui existe entre une proposition déjà admise et une proposition nouvelle ; elle féconde les souvenirs ; elle montre les conséquences contenues dans les vérités auxquelles l'esprit a déjà adhéré, ou dans les principes que toute intelligence apporte avec elle-même en naissant comme un premier fonds latent de connaissances ou tout au moins de directions mentales, d'instincts intellectuels »

(*ibid.*). Compayré explique que Socrate avait recours à la maïeutique à propos de l'examen de vérités psychologiques, morales ou religieuses, dont l'esprit est porteur. C'est à propos de tels sujets de questionnement, qui ne sont autres que proprement philosophiques pour lui, que Compayré accorde une efficacité à la maïeutique.

De même, sous la plume de Steeg, la description a lieu de certaines interrogations, non pas les interrogations qui portent sur les leçons apprises, mais « celles qui ont pour dessein d'exciter et de discipliner les esprits, de les conduire graduellement à des idées, à des conclusions qu'ils élaborent eux-mêmes, de les mener à la découverte » (*ibid.*, p. 1373), qui s'appuient aussi sur un fond latent de connaissances, présentes chez l'enfant, formulées ici en termes d'enfouissement :

Par une série de questions que le maître a calculées d'avance, il fait passer l'esprit de l'enfant du connu à l'inconnu, il tire de cette intelligence en travail ce qui y est enfoui, ce qui s'agite inconsciemment, obscurément, il met en lumière les sentiments, les principes cachés, il amène l'élève à énoncer les conséquences, à formuler les conclusions, il lui donne la joie de créer, pour ainsi dire, de voir peu à peu se dégager des vérités nouvelles, des déductions inattendues, de s'écrier tout à coup : j'ai trouvé ! (*ibid.*).

Là encore, ce dont l'esprit est porteur est dévoilé à la conscience par l'usage de la maïeutique socratique.

Des formulations quasiment similaires se retrouvent encore d'un auteur à l'autre, à propos des recommandations pour le champ scolaire, concernant les interrogations. J. Steeg déclare :

« Il va sans dire que l'on ne doit jamais interroger un enfant en dehors de ce qu'il peut et doit savoir » (*ibid.*),

la formule faisant strictement écho à celle de Compayré, à propos de la maïeutique pratiquée par Socrate lui-même et non plus à l'école :

« Le postulat de la méthode socratique, c'était l'idée que l'esprit humain, naturellement droit [...], découvre par lui-même ce qu'il peut et doit savoir » (*ibid.*, p. 2801).

Les analyses font apparaître que les leçons de philosophie, qu'elles soient explicitement nommées comme telles ou non chez les trois théoriciens, sont recommandées

ou au moins envisagées parmi les enseignements de l'ordre primaire supérieur exclusivement, aux côtés des leçons didactiques des autres disciplines. Leur spécificité consiste dans des interrogations, qui ont pour référence le genre du discours du dialogue socratique, identifié comme pratique même de la philosophie, et non plus comme simple méthode, en un sens pédagogique.

D'éventuelles difficultés ou impasses de la transposition du genre demeurent très largement impensées par les théoriciens. Marion va jusqu'à fixer une durée des leçons de philosophie : un quart d'heure y est consacré dans l'exemple mentionné et « sans les multiplier » (*ibid.*, p. 2530). Elles ne prennent pas la forme d'un moment séparé, repéré à l'emploi du temps, mais ont lieu quand on rencontre le mot ou bien encore « dans le train ordinaire de la classe, à l'occasion d'une lecture, d'une leçon récitée, d'une expression entendue » (*ibid.*). En n'étant pas inscrite à l'emploi du temps, en l'absence de contenus déterminés susceptibles d'être insérés dans des programmes, la leçon de philosophie n'est pas pensée en tant que discipline scolaire à part entière. Elle a lieu au moment opportun, lorsque l'occasion en est donnée, au cours des leçons et des activités commandées par les autres disciplines, qu'elle prétend soutenir.

1.5. Des présupposés et des impasses partagés

A chaque époque correspond une façon spécifique de faire jouer la référence, qui renvoie à des conceptions et des pratiques propres, autour de la transmission du savoir, de son acquisition, du rôle et de la figure du maître. Cependant, des présupposés et des impasses en partage se dessinent également.

Institutionnellement, dans le cas des rénovateurs des années 1880, la causerie socratique est réservée à une pratique scolaire de la philosophie, dans l'ordre primaire supérieur de l'époque. En prenant place dans ce seul ordre primaire supérieur, elle s'adresse à des esprits déjà formés, donc à des sujets didactiques en possession de connaissances disciplinaires diverses, aux côtés de vérités et principes innés. Les recommandations actuelles la préconisent dès l'école maternelle et élémentaire et elle est censée s'adresser à des esprits qui sont en passe de les recevoir ou de les construire.

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

L'introduction de la philosophie comme dialogue socratique dans l'école actuelle a le sens d'une mise en question de la transmission du savoir. Cette transmission est valorisée, en tant qu'appui nécessaire et finalité visée, chez les rénovateurs des années 1880. La leçon de philosophie y est menée par le maître qui transmet des savoirs : le maître enseigne. Le maître actuel s'abstient de transmettre quelque contenu, pour n'intervenir que sur l'animation de la discussion : il n'enseigne plus.

La discussion socratique actuelle est une mise en question de la figure du maître de l'enseignement primaire, une figure sur laquelle les rénovateurs de l'ordre primaire ne jettent pas le soupçon. L'appel à la figure socratique s'appuie sur deux interprétations distinctes. Dans les recommandations actuelles, la feinte de l'ignorance inspirée de Socrate a le sens d'une rupture avec la transmission du savoir et d'un retrait sur les contenus philosophiques, pour permettre à l'élève de s'interroger et de formuler lui-même des réponses. Or ce jeu de la référence occulte ce que Rancière a pourtant mis en évidence : Socrate est un maître savant, qui « interroge pour instruire » (1987, p. 52). Les rénovateurs des années 1880 ne le perdent jamais de vue et retiennent de la maïeutique l'interrogation pour instruire plutôt que la feinte d'ignorance. Socrate n'est pas le maître ignorant, dont Jacotot dessine la figure, celui qui permet l'émancipation, dans la position d'une égalité initiale entre le maître et l'élève. Selon Rancière, Socrate est le maître qui, dans une inégalité initiale, reconduit à l'infini une relation de maître à disciple. Dans les recommandations actuelles, le déplacement que subit la figure dialogique socratique la vide de la finalité de transmission des savoirs, si bien qu'elle prend le risque de jouer, sans permettre ce à quoi elle est censée servir, l'émancipation, l'acte d'apprendre et l'accès au savoir demeurant par ailleurs dans une certaine obscurité. La référence à la figure de Jacotot, en tant que maître ignorant, pouvait paraître plus pertinente, dans une perspective où « *apprehendere*, apprendre, c'est appréhender par soi-même » (Plinio, 2013, p. 8).

Dans les deux cas, l'oral est retenu en tant que modalité privilégiée d'une pratique scolaire de la philosophie, tandis qu'un genre de l'écrit littéraire – le dialogue socratique – en est une référence importante. Un genre textuel littéraire écrit, une division en questions et réponses d'un discours monologique à destination d'un lecteur, est érigé en genre de l'activité

philosophique scolaire, sans examen d'éventuelles difficultés ou impasses en termes de transposition didactique, d'un genre savant en un genre scolaire.

Dans les deux cas, l'entreprise repose sur une reconstruction d'une pratique sociale supposée de la philosophie, qu'on érige en modèle d'une pratique scolaire de la philosophie. On évacue le fait que le dialogue socratique est d'abord un genre textuel littéraire. On présuppose que le dialogue socratique est une modalité historique de pratique sociale de la philosophie, qu'il suffirait d'importer et de pratiquer scolairement.

Plus précisément, c'est le processus de transposition didactique qui fait l'objet d'un déni. On fait comme si le genre scolaire n'était pas nécessairement une variante du genre savant, ayant fait l'objet d'une étape de modélisation pour être transposable (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 34). Dans les deux cas, on fait comme si l'école pouvait importer directement un genre savant, comme s'il n'avait pas à être scolarisé. Aucune modélisation n'en est donc proposée, dans la présupposition d'une continuité du genre savant à sa pratique sociale et à sa pratique scolaire.

2. La dispute

L'examen du nom donné au DP à l'étude des recommandations (cf. Deuxième partie, chapitre 4, section 1) avait fait apparaître que la majorité d'entre elles adoptent le nom de « discussion » et prennent des distances avec celui de « débat », par refus d'une dimension agonistique du genre, notamment en tant que joute oratoire, sans envisager que le débat puisse se décliner comme dispute, dans l'abandon de sa dimension agonistique initiale, tel que Aristote l'a codifié (cf. *infra*, la sous-section 2.1.). Cependant il était aussi apparu que les frontières entre les deux genres sont poreuses dans certaines recommandations, celles de Tozzi, Brénifier, Lévine, Pettier, Galichet, lorsqu'une dimension de controverse est admise.

Les résultats de l'étude que je présente, font apparaître que la dispute reste un référent impensé pour la majorité des promoteurs du DP (Lipman, Lévine, Beguery, Chirouter, Go, Connac, Pettier), qu'elle est un repoussoir pour la plupart de ceux qui l'évoquent (Lalanne, Galichet, Tozzi), à l'exception de Brénifier, pour qui elle est une référence reconnue, objet d'une modélisation didactique. Ces conclusions entretiennent le trouble que j'ai déjà constaté

à propos de la construction de l'identité disciplinaire du DP, si l'on admet que la dispute a pu être constitutive d'échanges philosophiques oraux discussionnels scolaires.

C'est à titre d'« exercice scolaire » que j'ai scruté le genre de la dispute, par emprunt de cette qualification aux travaux de F. Jacquet-Francillon (2005, p. 847), qui montre qu'historiquement la dispute est un « exercice dialogué » pour assurer un enseignement lui-même dialogué dans les institutions philosophiques. J'ai utilisé ses travaux, ceux de Olga Weijers (1999), ceux de Béatrice Périgot (2005)⁹¹, ceux de Chervel (1993), pour reconstruire la dispute et ses reconfigurations scolaires⁹².

2.1. La dispute, un genre du discours dialectique et un genre du discours scolastique.

Olga Weijers distingue deux genres de dispute, issus, selon elle, de traditions différentes, la « dispute dialectique » et la « dispute scolastique » (1999, p. 514).

La dispute dialectique est la plus ancienne, pratiquée dans l'Antiquité, pour apprendre la dialectique :

« Dans les écoles des philosophes grecs, les élèves s'exerçaient dans la discussion dialectique, exercices comparables à ceux qui étaient pratiqués dans les écoles des rhéteurs » (*ibid.*, p. 509).

La dispute est un exercice associé à une pratique de la philosophie. Weijers en dégage la dimension agonistique et réglée :

⁹¹ Olga Weijers (La Haye) et Béatrice Périgot (Nice) sont l'une et l'autre médiévistes et spécialistes de littérature classique.

⁹² Les travaux de E. Durkheim (1938/1999), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, consacrés à la dispute dans l'enseignement médiéval ont également été consultés, p. 147-173.

« En dialectique, il s'agit d'un duel verbal entre deux opposants suivant certaines règles : l'un des deux opposants défend une thèse et l'autre essaie de le pousser à la contradiction, chacun des deux cherchant à l'emporter » (*ibid.*).

Encore faut-il préciser que les opposants se livrent chacun à un monologue plutôt qu'à un enchaînement entrecroisé de questions et de réponses, pour vaincre l'autre.

Protagoras est donné par Weijers comme le premier à avoir organisé de telles joutes oratoires et Aristote, dans le livre 8 des *Topiques* de l'*Organon*, comme celui qui examine et codifie la pensée dialectique (*ibid.*). Il définit des instruments et les domaines d'application de la dialectique, qui porte spécifiquement sur le probable. Aristote distingue notamment le problème de la proposition. Le problème se caractérise par une forme interrogative, là où la proposition est affirmative ou négative (Périgot, 2005, p. 27). Or selon Périgot, « le premier élément qui intervienne dans la genèse de la dispute est la notion de problème (...). La dispute, dont le point de départ est une question double, va donc avoir pour tâche de faire sortir de l'opinion instable, d'amener à la certitude après avoir pesé le pour et le contre » (*ibid.*, p. 28). L'apport d'Aristote est finalement de reconfigurer le dialogue philosophique en « exercice scolaire », à transformer la dialectique, d'un art de la discussion agonistique en art du raisonnement, qui consiste dans un « dialogue méthodique » syllogistique (Jacquet-Francillon, 2005, p. 847).

La dispute dialectique a toujours cours au Moyen Âge, selon une réappropriation des apports aristotéliens, à titre d'exercice argumentatif. Weijers cite la description qu'en fait Abélard⁹³:

« En effet, la dispute n'est pas une lutte réelle ni la recherche de la connaissance par un seul homme, mais elle est un débat et une polémique entre ceux qui raisonnent à propos d'une question qui est proposée et qui doit être prouvée ou réfutée » Weijers, 1999, p. 510).

Si elle connaît des évolutions au cours des XII^e et XIII^e siècles, elle demeure un outil d'enseignement de la dialectique.

A côté de la dispute dialectique, émerge la dispute scolastique, au cours des XII^e et XIII^e siècles, à titre de méthode de recherche et d'enseignement dans les Universités. Sa

⁹³ Abélard Pierre (1954), *Super Topica Glossae*, M. Dal Pra éd., *Scritti filosofici*, Rome-Milan, p. 305, 15-17.

naissance est proprement contemporaine de celle des Universités. Elle est pratiquée dans les facultés de théologie, de droit, de médecine et des arts, c'est-à-dire qu'elle concerne toutes les disciplines enseignées (Weijers, 1999, p. 513).

A la suite de Périgot (2005, p.15), je reprends la définition que Bazan *et alii* proposent de cette *disputatio* médiévale (1985, p.40) :

Une forme régulière d'enseignement et de recherche, présidée par un maître, caractérisée par une méthode dialectique qui consiste à apporter et à examiner des arguments de raison et d'autorité qui s'opposent autour d'un problème théorique ou pratique et qui sont fournis par les participants et où le maître doit parvenir à une solution doctrinale par un acte de détermination qui le confirme dans sa fonction magistrale⁹⁴.

La dispute scolastique se décline de deux façons, comme commentaire d'un texte d'abord et, plus tardivement, indépendamment de tout texte. La *disputatio* naît de la tradition de la *questio*, « la question posée durant la lecture des textes, qui faisait à l'origine partie de la *lectio* » (Weijers, 1999, p. 514). Périgot traduit le terme *lectio* par « commentaire » (2005, p. 16). La *lectio* relève de l'exégèse. Elle prétend permettre la connaissance approfondie d'un livre, sans dimension critique introduite :

La méthode employée est un exposé qui multiplie les divisions et les subdivisions en sous-questions, argument par argument jusqu'à la conclusion. Cette *expositio* permet donc de connaître un texte de façon approfondie, d'autre part de prendre connaissance des objections qu'on peut lui faire, ce qui place le doute à la base même de l'apprentissage, même si tout est fait pour que ce doute soit immédiatement apaisé (*ibid.*).

Selon Périgot, la structure du commentaire est fixe. Le passage commenté est divisé en sections et sous-sections. Il fait l'objet d'une exposition ou paraphrase après une *sententia* qui en donne le sens général. Des *questiones* viennent ensuite, soient les questions, les objections et les solutions aux problèmes que le texte soulève.

⁹⁴ Bazan B.C., Fransen G., Wippel J.F., Jacquart D. (1985), *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médecine*, Turnhout, Brepols.

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

C'est dans la seconde moitié du XIII^e siècle qu'un nouveau type de commentaire se fait jour, qui consiste dans les *questions disputées* seules, destinées à permettre l'interprétation du texte. La structure en est la suivante :

- « 1. Formulation de la question ;
2. prise de position pour l'une des réponses possibles ;
3. arguments pour la position contraire ;
4. solution et réfutation des arguments opposés » (*ibid.*, p.18).

Les questions sont disputées à l'oral mais font aussi l'objet d'un compte-rendu écrit (*reportatio*), qui devient une *questio disputata*, si bien qu'à la fin du XIII^e siècle, la dispute scolastique constitue à la fois un genre de l'oral et un genre de l'écrit, qui concerne aussi bien l'enseignement que la recherche.

Du point de vue des pratiques d'enseignement et d'apprentissage spécifiquement, des disputes privées et des disputes publiques sont organisées. Les premières réunissent un maître et ses étudiants, les secondes sont ouvertes aux maîtres et aux étudiants d'autres universités. Toutes sont obligatoires et hebdomadaires (*ibid.*, p. 21). Elles font l'objet d'évaluations en vue de l'obtention de leurs diplômes par les étudiants.

Périgot reprend les apports de Weijers, qui évoque l'émergence de deux rapports au texte, au travers de cet exercice, lorsqu'il s'appuie sur un texte :

Les pratiques universitaires font sentir aux maîtres la nécessité de distinguer une phase d'"apprentissage" du texte, durant laquelle l'étudiant se familiarise avec lui, en prend connaissance, et une phase de maîtrise en profondeur que les étudiants atteignent en insérant le texte dans un réseau de questions et réponses (*ibid.*, p.19).

A côté de la discussion de questions disputées se développe celle de disputes, indépendamment de tout texte commenté.

Dans sa structure, la dispute scolastique est inaugurée par une question qui est constituée de deux propositions contradictoires, qui constituent un problème, en divisant l'opinion (*ibid.*, p. 21). Elle prend souvent la forme d'un dilemme. S'ensuit un exposé des thèses concurrentes, avec leurs objections et les arguments en leur faveur, tirés de références

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

considérées comme faisant autorité, tout en étant tenues pour discutables, qu'il s'agisse d'auteurs de l'Antiquité grecque ou latine ou de l'Antiquité des Pères de l'Eglise (*ibid.*, p.22).

En termes de visée, l'objet n'est pas la pratique de la controverse ou le duel entre opposants, mais de parvenir à une solution rationnelle, fiable sur une question qui n'admet pas de réponse absolue et définitive (*ibid.*, p.24). La réponse n'est donc pas une conclusion mais la « présentation des éléments qui peuvent permettre de *dissoudre* le problème, d'où le terme aussi employé de *solutio* » (*ibid.*, p. 22). Le maître cherche à réunir des thèses ou des arguments divergents, pour traiter des questions aux enjeux réels, en les ordonnant en une vérité probable :

Les maîtres s'en servaient d'une part pour discuter de problèmes importants avec leurs collègues, dans le but d'arriver par la discussion à la solution vraie de questions réelles, d'autre part pour enseigner à leurs élèves l'essentiel des disciplines tout en montrant pourquoi et comment ils arrivaient à leurs conclusions. Les étudiants, tout en s'exerçant dans le maniement de cet instrument dans le rôle d'*opponens* et de *respondens*, apprenaient ainsi les matières de façon raisonnée (Weijers, 1999, p. 515).

En termes de déroulement des disputes, les rôles du maître et des étudiants sont fixés :

Le maître propose la question et apporte les matériaux, c'est-à-dire des arguments pour les deux réponses possibles, oui et non. Puis intervient un *opponens* qui est chargé de fournir des arguments opposés à la thèse du maître, et plus tard un *respondens* qui vient s'adjoindre aux deux premiers et dont le rôle est de trouver une solution préliminaire au problème posé. Parfois le *respondens* parle le premier et donne une première réponse ainsi que la solution des arguments contraires et l'*opponens* intervient pour donner une série d'arguments qui s'opposent à la réponse et à la solution du *respondens*. Cette phase est souvent suivie d'un échange d'arguments entre le *respondens* et plusieurs *opponentes*. Un second *respondens* peut parfois intervenir. Enfin le maître apporte sa *determinatio* finale, détaillée et argumentée, suivie de la réfutation des arguments donnés par le premier *opponens* (Périgot, 2005, p. 20).

La pratique des deux genres de dispute a donc cours au Moyen Age, dans les Universités. Ceux-ci ne sont pas étanches l'un à l'autre. La dispute scolastique emprunte notamment à la dispute dialectique ses techniques d'argumentation.

Diverses pratiques au cours de la période sont relevées par Périgot :

La dispute, d'abord exercice oral destiné aux étudiants, devient un examen de passage pour les maîtres et cesse donc d'être réellement dialogique pour être menée par un seul individu. Dans cette perspective, elle se mue aussi en exercice écrit. On la pratique également entre maîtres, oralement dans des confrontations publiques, et elle finit même, dans l'esprit de certains théoriciens, par n'être plus considérée que comme une pratique intérieure, une discussion de soi avec soi (2005, p. 677).

La dispute comme méthode d'enseignement est valorisée jusqu'à la fin du XIV^e siècle, jusqu'à ce qu'intervienne, à partir de 1450, une crise de l'Université, de ses institutions, de son enseignement, telle qu'on envisage de réformer l'Université (Périgot, 2005, p. 116).

2.2. La dispute, un genre du discours dans l'histoire de l'agrégation

Les analyses d'André Chervel (1993), qui portent sur l'histoire de l'agrégation, permettent de faire apparaître que la *disputatio*, méthode d'enseignement dans les universités médiévales, qui fait fonction d'exercice et aussi d'épreuve d'examen, s'est transmise. Au XVIII^e siècle, la dispute constitue une épreuve orale de l'agrégation.

Dans les années 1760, une crise du recrutement affecte les universités et les collèges du royaume de France. Pour y remédier, des concours sont instaurés partout, publics et objets de publicité. Le recrutement sur titre acquis par concours vient remplacer « les grades acquis à l'ancienneté » (1993, p. 16).

Le premier concours à être organisé à Paris l'est en 1766, pour l'université et le secondaire. Un corps de soixante agrégés est créé par Louis XV. Trois épreuves constituent le concours : « la composition, la thèse ou exercice public, et la leçon » (*ibid.*, p. 20).

L'exercice public fait partie des épreuves orales. Il s'agit d'une dispute. Chervel remarque qu'on fait appel aux traditions anciennes des universités, par lesquelles on accédait au degré de maître *ès arts* (*ibid.*, p. 28) :

Le candidat est obligé de s'expliquer, sans préparation préalable, sur des points de doctrine, sur des questions de cours ou sur des textes de langue ancienne. Quatre adversaires qui se succèdent toutes les demi-heures, le soumettent à des questions qu'ils choisissent librement à l'intérieur du programme convenu (*ibid.*, p. 21).

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

L'Empire développe l'enseignement secondaire avec les lycées entre 1802 et 1808. Les besoins sont tels que, dans un premier temps, le recrutement des professeurs se fait par collation du titre d'agrégé (*ibid.*, p.49). La création du concours d'agrégation a lieu en 1821, par le Conseil royal de l'Instruction publique. Les épreuves restent les mêmes que pour le concours d'Ancien régime :

« Comme dans l'ancien concours, les deux épreuves orales opposent directement le candidat à ses concurrents. Dans l'“exercice public”, il est interrogé par son adversaire, qui l'“argumente” » (*ibid.*, p.67).

Des variations ont lieu selon les concours et les époques:

Au concours de philosophie qui a lieu à Paris en 1827, chaque concurrent doit “soutenir thèse” contre quatre “argumentants” qui se succèdent de demi-heure en demi-heure : on suit exactement le modèle donné soixante ans plus tôt lors de la première agrégation de philosophie. Les sujets sont au choix de l'argumentant et n'ont pas été communiqués au préalable au “thésier”, qui est dans la situation d'avoir à répondre à un feu roulant de questions toutes inattendues. Mais en général les sujets sur lesquels porte l'“exercice” ont été tirés au sort la veille au soir, ce qui laisse aux candidats quelque temps pour réviser. Pour les deux concours proprement littéraires, l'exercice est consacré à partir de 1828 à des explications de textes, tandis que les exposés théoriques sont réservés pour la “leçon” [...]. Le candidat procède alors à l'“explication”, qui est essentiellement une traduction, et c'est sur cette traduction qu'il est argumenté par ses adversaires. Toute erreur de traduction qui n'aurait pas été relevée par le concurrent est donc imputable aussi bien au second qu'au premier. Mais l'argumentation porte également sur toutes les questions que le texte est de nature à susciter dans l'activité normale d'une classe (*ibid.*, p. 129).

La dispute disparaît finalement des épreuves d'agrégation en 1853 (*ibid.*, p. 133), à l'issue d'une crise de quelques années, marquée par un manque de goût des candidats pour l'argumentation et d'ardeur au débat, selon Chervel qui affirme :

« La *disputatio* médiévale avec ses formes canoniques, qui avait survécu dans certains exercices du XVIIIème siècle, ne correspond plus à rien dans l'enseignement public du XIXème siècle » (*ibid.*, p.132).

2.3. La dispute comme genre de discours repoussoir, impensé ou de référence du DP

Lipman, Lévine, Beguery, Chirouter, Go, Connac, Pettier n'évoquent pas la dispute, qui demeure impensée. Lalanne, Galichet et Tozzi la récusent comme genre de référence du DP. Brénifier l'adopte comme référence.

Lalanne récuse le débat construit sur le modèle de la « dispute théologique du Moyen-âge » (2009, p. 70), sans autre précision. Galichet la condamne en tant que succession de monologues, qui ne sont pas favorables à l'échange croisé d'arguments (2004, p. 6). Tozzi a le même argument, couplé avec celui du refus d'une conclusion effectuée par le maître, inconciliable avec sa conception du rapport au savoir et de l'horizontalité des échanges (2008, p. 114). La dispute n'est donc pas majoritairement valorisée et identifiée comme un genre de référence du DP dans les recommandations. Lorsqu'elle est citée nommément, c'est donc plutôt à titre de « repoussoir » (ce dernier terme est emprunté à Husson, 2007, p. 41). J'en infère que ces discours cherchent à échapper à la référence à la dispute, alors qu'on peut faire remarquer qu'il s'agit d'une configuration historique des échanges scolaires philosophiques oraux discussionnels, qui les a façonnés, même si elle a finalement été abandonnée. On pourrait envisager qu'une modélisation du DP maintienne un lien, fût-il lointain, avec la dispute dialectique, à partir de la description d'Abélard, qui précise qu'il ne s'agit pas d'une lutte réelle ni de la recherche de la connaissance par un seul homme, mais d'un débat entre plusieurs qui raisonnent sur une question, qui doit être prouvée ou réfutée. De même à propos de la forme comme problème, dilemme, qui appelle une résolution avec la présentation de thèses concurrentes et de leurs objections et arguments favorables, en l'absence de réponse définitive, dans sa version scolastique.

On peut interpréter le refus de la référence comme un refus d'articuler le DP avec des pratiques historiques de l'enseignement de la philosophie, parfois revendiqué et même militant (Tozzi, 2008) et comme le témoignage de limites posées à la scolarisation du DP. De ces deux points de vue, les recommandations de Brénifier font exception. Il est le seul à considérer explicitement la dispute comme un genre de référence du DP, dans une modélisation didactique, qui relève d'un processus de transposition :

Cet exercice, plus académique et classique, est une adaptation de la traditionnelle dispute, qui connut son essor au Moyen Âge. Sur une question donnée, plusieurs élèves préparent un petit texte en guise de réponse. Peut-être auront-ils eu la possibilité, s'ils sont plus grands, d'effectuer certaines recherches dans une documentation qui leur a été fournie ou qui leur est accessible. Peut-être auront-ils reçu comme consigne de défendre deux thèses opposées, les uns devant répondre affirmativement à la question, les autres négativement. Une fois la présentation lue devant la classe, chacun est invité à poser des questions auxquelles les "conférenciers" devront répondre. Un jury de trois élèves peut être constitué, qui détermine à chaque fois si oui ou non il a été répondu aux questions, ou encore la classe peut voter, en apprenant surtout à ne pas confondre cette exigence avec le fait d'être « d'accord » avec la réponse. Cette séquence peut être relativement courte, une dizaine de minutes, durée qui sera déterminée par l'enseignant selon son appréciation de la séance. D'autres élèves ayant préparé une réponse peuvent alors prendre la place des premiers (2007, p. 93).

Le choix effectué par Brénifier d'une reconfiguration de la dispute médiévale peut être compris comme une inscription du DP dans la reprise et le renouvellement de pratiques historiques de l'enseignement de la philosophie, plutôt que de rompre les amarres avec elles, ce qui en ébauche le caractère disciplinaire. Par ailleurs, la modélisation ébauche le genre à titre d'exercice proprement scolaire, qui ne s'appuie pas exclusivement sur les ressources propres des élèves et la spontanéité. Ceux-ci préparent et écrivent un texte, éventuellement appuyé sur une documentation, défendent une thèse, qui n'est pas la leur, ce qui les oblige à un décentrement, à l'expression d'une pensée autre que la leur, qu'il s'agit donc de s'approprier et de défendre, à partir des questions et des objections des pairs. Cette modélisation peut être mise en rapport avec une modélisation proposée par N. Grateloup et M. Vignard (2006), qui travaillent à un renouvellement des pratiques de l'enseignement de la philosophie dans les classes de terminale. Ils proposent un « colloque des philosophes » dans les séries technologiques, destiné à satisfaire le goût des élèves pour le débat, tout en les détournant de l'idée qu'ils peuvent se faire de la philosophie et de la discussion à bâtons rompus :

Une matière où on peut "s'exprimer et refaire le monde". Le risque est bien évidemment que la discussion tourne vite au "café du Commerce" ! Le problème est alors de trouver des formes de débat qui évitent ce risque et permettent de tirer un parti positif de cette envie de "discuter" (2006, p. 1).

Le principe du « colloque des philosophes » est de faire débattre les élèves, sur un même thème, à partir d'extraits de textes de philosophes, d'approches différentes ou contradictoires, qui les obligent ainsi à prendre en charge la parole d'un autre énonciateur. Chacun doit présenter son extrait, défendre la position de l'auteur, répondre aux objections des pairs, émettre lui-même des objections, à l'issue de quoi intervient une reprise synthétique par le professeur et la classe. Le genre à pratiquer a pour référence le genre de la dispute et la modélisation proposée par Grateloup et Vignard est comparable en termes d'assise épistémique et didactique spécifique à celles qui sont déployées dans les différentes approches didactiques disciplinaires du débat déjà évoquées à propos de l'enseignement secondaire et primaire (cf. Première partie, chapitre 1, section 3), qui construisent des communautés discursives disciplinaires (Bernié, 2002).

Pour le DP de l'école primaire, Brénifier est le seul à s'inscrire dans une démarche comparable et à poser explicitement la dispute comme un genre de référence, là où elle est une référence qui est récusée ou demeure impensée pour les autres promoteurs du DP. A la reconnaître, l'intérêt de la démarche de Brénifier est d'ébaucher une inscription du DP dans une approche scolaire et disciplinaire, dans un mouvement de renouvellement des pratiques d'enseignement de la philosophie, là où d'autres s'y refusent, entretenant ainsi une difficulté à cerner la construction et l'identité disciplinaire du DP.

3. La conversation

Les recommandations de DP sollicitent diversement le genre du discours de la conversation, selon qu'on entend par *conversation* un genre du discours mondain ou scolaire. Lorsqu'on entend par *conversation* un genre du discours mondain, elle est une référence explicite dans des discours de recherche et de promotion du DP (Tozzi, 2012), au travers de la conversation des salons littéraires et/ou des « cafés philo ». Lorsqu'on entend par *conversation* un genre du discours scolaire, les recommandations ne la font pas valoir à titre de référence ; cette dernière y reste impensée ou cachée, vraisemblablement en vertu d'une tentative de déscolarisation du genre DP – j'entends ici, par ce terme de déscolarisation, l'absence ou le refus d'une approche scolaire d'un genre pourtant scolaire.

3.1. La conversation, du salon littéraire au « café philo »

Comme l'a fait apparaître Chiss, à partir de propos de Finkielkraut intimant de rendre à la littérature une place centrale dans l'enseignement du français « pour que nous restions le pays de la conversation, et non une province de la communication planétaire » (Le Nouvel Observateur, 23/29 juin 1994), ce qui importe est moins l'accent mis par Finkielkraut d'un retour aux « grands textes » que l'idée que le salon littéraire peut être considéré comme le lieu de naissance de la socialité culturelle et démocratique, à l'époque des Lumières :

Au fond, le salon ce n'est pas seulement la conception « salonnarde », c'est aussi un des lieux de naissance de la socialité culturelle et politique des Lumières, une des premières formes d'appropriation démocratique des savoirs et de la littérature (Chiss, 1996).

Ana Dias considère que le salon littéraire est une référence d'une conception didactique du débat interprétatif en littérature à l'école (2010). Selon elle, la fin des années 1990 est marquée par un appel à la conversation littéraire dans les travaux didactiques, dans un mouvement de remise en cause pédagogique de la parole magistrale et de valorisation de la démocratisation de la lecture :

« Le nouveau paradigme de la lecture scolaire semble puiser ses références dans une pratique sociale et culturelle de la conversation littéraire qui conçoit la lecture comme un lieu de socialisation et de démocratisation de l'acte de lire » (2010, p. 72).

Elle explique que les salons littéraires en France naissent au XVII^e et XVIII^e siècles dans les milieux lettrés, le terme désignant « les rencontres et les réunions organisées « chez les “grandes dames”, instruites et écrivaines qui entretiennent une correspondance importante avec tous les esprits ouverts d'Europe » (2010, p. 73). Dias cite les travaux de Gemma Alvarez-Ordóñez (2001), pour qui les salons littéraires désignent une « forme de réunion sans objectif et sans contrainte dont le point de cristallisation est une femme. Les invités qui s'y rencontrent régulièrement à jour fixe, sans y avoir été expressément conviés, ceux qu'on appelle les habitués, ont entre eux des relations cordiales. La conversation sur des sujets littéraires, philosophiques ou politiques les réunit » (2010, p. 73). Dias souligne que les salons littéraires « valorisent une parole non initiée, plurielle et hétérogène » (2010, p. 77), celle des lecteurs, en dehors des normes de la critique littéraire, ce qu'on retrouve, selon elle, dans la conception didactique du débat littéraire scolaire.

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

De ce point de vue un parallèle peut être établi à propos des formalisations du DP, qui majoritairement le valorisent comme lieu de socialisation et/ou de démocratisation de la parole de l'enfant, appelé à réfléchir par lui-même et avec les autres, en dehors de toute expertise et des pratiques académiques normées de la philosophie.

Indiquant l'évolution du salon littéraire du XVIII^e au XX^e siècle, A. Dias note qu'au XIX^e siècle, « le salon littéraire devient un lieu de conversation », un lieu de discussion intellectuelle, littéraire et philosophique, qui s'ouvre non seulement aux lettrés, mais aussi aux savants et aux artistes et qu'au XX^e siècle un genre nouveau de conversation se dégage, qui mêle les arts, les sciences et la politique (2010, p. 74). Dias en arrive à faire du « café philosophique », apparu à la fin du XX^e siècle, un avatar de ces salons :

« Aujourd'hui les dignes héritiers de ces salons sont peut-être les cafés-philosophiques s'inscrivant eux-mêmes dans la lignée des rendez-vous organisés par Jean-Paul Sartre dans les cafés de Saint-Germain-des-Prés, dans la seconde moitié du siècle dernier » (2010, p. 74).

Entre les actuels cafés philosophiques et les rendez-vous de Sartre cependant, je nuancerai le propos, en disant qu'une modification a eu lieu, qui consiste dans la démocratisation que les cafés philosophiques veulent promouvoir. Autour d'un philosophe de métier se réunissent aujourd'hui des anonymes, d'horizons divers, qui ne font pas partie des élites intellectuelles, le café étant ouvert à tous.

Tozzi, dans le cadre d'un état des lieux des pratiques de DP, admet le lien référentiel entre l'actuel café philosophique, les salons et cafés des siècles précédents :

Il y a dans ce pays une tradition et un goût de l'échange qui puise dans les salons littéraires du XVIII^e, les débats dans les cafés durant la révolution de 1789, puis au XIX^e autour de l'affaire Dreyfus, et au XX^e celle des cafés littéraires où se réunissent les intellectuels, philosophes et artistes de l'époque (2012, p. 135).

Et Tozzi décrit la conversation caractéristique du café philosophique :

Il s'agit d'une activité orale (il n'y a éventuellement d'écrit que des notes de participants ou des synthèses des discussions, ou parfois des réponses apportées par ceux qui ont préparé la réunion), et à finalité réflexive : c'est le sens du qualificatif « philo ». On y vient pour échanger des idées, par la parole réfléchir individuellement et collectivement : cela suppose des points de vue

exprimés, différents selon les individus, et souvent divergents puisqu'il s'agit d'idées sur un sujet, avec un droit de se taire. Il y a un contenu à cette réunion, qui est un thème, une notion, une expression, une citation, souvent une question, qui ne vont pas de soi et portent à la réflexion (2012, p. 136).

Le chercheur retient et valorise un modèle de la conversation comme parole non initiée, non experte, non disciplinaire, où « philosophique » signifie « réflexif », pour caractériser le café philosophique et par ricochet le DP, plutôt qu'un genre expert comme celui de la dispute (cf. la section 2 de ce chapitre). En effet Tozzi fait jouer la conversation du café philosophique à titre de genre de discours de référence pour le DP et le café philosophique à titre de pratique sociale de référence inaugurale du DP à l'école. Selon lui, Marc Sautet « a lancé en 1992 le premier “café philo”, inaugurant un mouvement qui inspirera les pratiques nouvelles de discussion à visée philosophique dans le système éducatif » (2005, p. 13).

Le DP, tel que Tozzi l'envisage, m'apparaît comme une transposition du genre de la conversation des salons littéraires et de ses avatars dont le café philo, qui s'inscrit dans une tradition de l'échange, un lieu de socialisation et/ou de démocratisation de la parole de l'enfant, appelé à réfléchir avec les autres, en dehors de toute expertise et des pratiques académiques normées de la philosophie, qui inspirent notamment un genre comme la dispute dialectique.

3.2. La conversation scolaire

Le genre de la conversation scolaire est une pratique scolaire qui a pu être préconisée, ce dont témoigne l'article « Conversation » signé par F. Buisson dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1878-1887).

Buisson considère la conversation à l'école primaire comme un exercice oral à côté de l'interrogation⁹⁵, qui a trois finalités : la maîtrise d'une langue correcte, la formation de la pensée, le goût de l'échange intellectuel. Il est ainsi destiné à « apprendre à causer » (*ibid.*), soit à maîtriser l'élocution et à former le style. Le maître détient par cette formation à la

⁹⁵ L'interrogation fait l'objet d'une description partielle à la section suivante de ce chapitre, dans le cadre d'un examen du genre du *dialogue socratique*.

parole un moyen de former à la pensée, soit de « corriger à coup sûr les travers de langage et plus encore les travers de d'esprit » (*ibid.*). Enfin, l'exercice permet de « donner goût aux conversations sérieuses et suivies » (*ibid.*, p. 572).

Parallèlement, à l'école normale, où les élèves-instituteurs « s'élèvent à la vie de l'intelligence » (*ibid.*), le genre est préconisé, en renvoi à leur « besoin de converser, de discuter, de remuer ciel et terre, d'échanger pêle-mêle leurs idées *de omni re scibili et de quibusdam aliis* » (*ibid.*). Là encore, la pratique du genre scolaire de la conversation est au service de la formation à la parole et à la pensée. Dans l'idée d'une scolarisation du loisir, des pratiques de pays étrangers sont prises pour référence, lorsqu'on propose d'« autoriser de temps en temps dans l'école normale, entre les élèves de 2^e et de 3^e année, des conférences ou discussions sur un sujet déterminé à l'avance et dont le choix leur est laissé, sous réserve de l'approbation du directeur. Les jeunes gens, tour à tour orateurs et auditeurs, se critiquent librement et sans amertume, donnent un emploi agréable et utile à quelques heures de loisir, apprennent à s'intéresser aux choses de l'esprit, à parler avec ordre et méthode au lieu de bavarder à tort et à travers, et, somme toute, ils se préparent de la sorte à l'exercice de la parole, dont ils auront à faire dans le cours de leur profession un usage constant » (*ibid.*).

La conversation scolaire n'est pas un genre de référence explicitement appelé par des recommandations ou des pratiques de DP. Il n'en reste pas moins qu'on peut inférer que quelque chose comme un genre de la conversation scolaire, qui a par ailleurs pu être préconisé, est susceptible d'être un référent, notamment au regard des finalités que certains ont pu fixer au DP.

« Apprendre à causer » apparaît dans certaines recommandations, celles de Go, qui prévoient des reformulations du maître par souci d'« exemplarité de l'expression à visée philosophique », celles de Lalanne, qui considère la « langue comme lieu d'émergence de la pensée » à travailler⁹⁶.

⁹⁶ Des enseignants, ceux des classes 3 et 9, insistent en entretien sur l'apprentissage de la correction de la langue (cf. Quatrième partie, chapitre 8, sous-section 2.1.2.).

La visée de formation de la pensée est aussi en jeu dans la pratique du genre DP, au travers d'apprentissages d'habiletés de pensée, qui cependant ne sont pas l'objet de formalisations didactiques, puisqu'elles relèvent majoritairement d'une expérience existentielle (cf. Deuxième partie, chapitre 4, sous-section 3.2).

La valorisation du goût des conversations est repérable dans les recommandations actuelles, pour peu qu'elles se réclament de gratuité et de nécessité (Galichet, 2007, p. 160), d'authenticité et d'expérience existentielle – le « parler vrai » (Beguery, 2012, Lévine, 2002) (cf. Deuxième partie, chapitre 5, sous-section 2.2) –, d'un plaisir pris ou visé, dans des reconfigurations, qui déscolarisent le goût des conversations sérieuses et suivies, telles qu'elles peuvent être envisagées à l'école.

Finalement, on peut considérer que les conversations, mondaine et scolaire, sont des genres de référence du DP, explicite pour l'une, cachée et probable pour l'autre, respectivement objets de transmutation, selon une pente qui tend à confirmer parfois la tentation d'une déscolarisation du genre DP.

4. Le débat délibératif du Conseil d'enfants, un genre scolaire de référence

Le débat du *Conseil d'enfants*, pour prendre un terme générique, qu'il s'agisse de celui du *Conseil de coopérative*, modélisé par Freinet (1946, 1969), dans le cadre d'une pédagogie coopérative ou de celui du *Conseil*, en tant qu'*Institution*, modélisé par Oury et Vasquez (1993), dans le cadre d'une pédagogie institutionnelle, est un genre de référence explicite de certaines recommandations de DP. Il s'agit de celles de Tozzi, Pettier, Beguery, Connac, toutes se réclamant d'une modélisation de Delsol qui lui-même le prend pour référence (2003, 2007), de celles de Go, tandis qu'on peut avancer qu'il est vraisemblablement une référence cachée pour Lévine. Ce débat est un débat délibératif, dont on peut considérer que le DP serait une transmutation partielle, à l'analyse des constructions

qui en sont faites par ses promoteurs. On peut toutefois faire remarquer que cette référence est troublante, puisque le débat délibératif est plutôt un type ou une espèce du débat distinct du débat d'idées ou d'opinion et donc du DP, ce que ne manque pas de marquer Galichet, pour sa part :

Deux traits caractérisent le débat démocratique : il doit nécessairement déboucher sur une prise de décision ; dans une société ou un groupe fonctionnant démocratiquement, il se terminera par un vote à la majorité qualifiée. Il est évident qu'aucun de ces deux traits ne se retrouve dans le débat à visée philosophique [...]. C'est pourquoi il est important que les enfants saisissent, par l'expérience des deux types de débat, ce qui les distingue et les oppose irrémédiablement (2004, p. 7).

Tozzi, quant à lui, désigne le DP : « Une discussion démocratique avec des exigences intellectuelles pour apprendre à débattre (finalité citoyenne dans une République) en apprenant à philosopher (finalité réflexive) » (2007, p. 102) ou bien encore « DVDP : discussion à visée démocratique et philosophique » (2012).

4.1. Le débat du Conseil de coopérative

Le débat, comme genre du débat délibératif démocratique, à l'école, en France, a été introduit par Célestin Freinet dans le cadre de la classe coopérative. Il me semble cependant utile de préciser que le genre du débat délibératif, en général, ne naît pas avec les pédagogies coopérative et institutionnelle. Aubenque rappelle qu'Aristote, dans sa *Rhétorique*, distinguait trois genres :

Aristote divise la rhétorique en trois *genres*, non pas tant d'après le contenu du discours que d'après la relation du discours à l'auditeur, relation qui reflète elle-même les trois attitudes possibles à l'égard du temps : le jugement sur le passé appelle le genre *judiciaire* ; l'attitude spectatrice et non critique à l'égard du présent favorise le panégyrique et le blâme, objets du genre *épidictique* ; enfin, la délibération sur l'avenir, tâche qui incombe à Athènes à l'Assemblée du peuple, suscite le genre *délibératif* (Rhét., I, 3, 1358 b 13-20) » Aubenque⁹⁷.

Dans la classe coopérative, on pratique la discussion, la délibération et la décision démocratiques, au travers de la coopérative scolaire, un outil pédagogique que Freinet

⁹⁷Aubenque P., Aristote, *Encyclopaedia Universalis*. Article en ligne, non daté, non paginé.

emprunte à M. Profit, en la considérant comme la forme la plus efficace de l'organisation du travail et de la vie scolaire. Il estime qu'elle prépare « les enfants à s'intégrer naturellement dans les processus économiques et sociaux modernes, tous fondés sur la coopération et l'organisation démocratique » (Freinet, 1946).

Si la coopérative scolaire est un organe, composé d'un bureau élu, celui-ci se réunit en assemblées générales peu fréquentes, au cours desquelles sont apportés des remaniements à la structure même. Par contre, des assemblées générales dites « secondaires », dont tous les élèves de la classe sont membres, se réunissent selon une fréquence hebdomadaire. Elles régissent l'organisation de la classe dans sa totalité, en vertu de discussions et de décisions, qui y sont prises, dans des débats délibératifs et dont Freinet opère une description :

Les enfants ont, affiché dans le couloir, le journal mural sur lequel chacun écrit librement ce qu'il a à dire. Tous les samedis soirs, en fin de semaine, l'assemblée générale se réunit sous la responsabilité du Président de la Coopérative, assisté du secrétaire qui note l'essentiel de la discussion. On lit le journal mural. Des élèves, et parfois le maître, sont mis en cause ; on discute, on s'explique ; on sanctionne, on conclut. Puis on laisse la parole à ceux qui ont à apporter critiques ou suggestions. On examine ainsi à fond par les réactions des élèves, toute la vie de l'école ; on améliore l'organisation ; on aménage les responsabilités et les charges. Chacun a ainsi vraiment l'impression que l'École est sa chose et l'on peut prendre des décisions, engager par des promesses, enthousiasmer par des perspectives de travail qui auront le plus heureux effet sur la vie et le travail de l'Ecole (*ibid.*).

Dans ces assemblées, un dispositif de débat est donc mis en place, où les rôles sont définis, les prises de parole orchestrées : le président de la coopérative est président de séance, il distribue la parole. Il est assisté d'un secrétaire qui lit l'ordre du jour et le journal mural. Le trésorier informe des crédits disponibles pour les achats. Spatialement, tous trois sont installés au bureau du maître, tandis que « tous les élèves sont assis au gré de leur fantaisie dans la classe qui est devenue salle de réunion » (1969, p.73). Tous les élèves et le maître, au même titre⁹⁸, participent aux discussions et aux prises de décision, par lesquelles ils

⁹⁸ On peut faire l'hypothèse de la mise en jeu d'une *isègoria* entre maître et élèves. Selon F. Ruzé (1997), c'est avec l'instauration de la démocratie athénienne au V^e siècle avant J.-C., que se développe l'*isègoria*, c'est-à-dire le droit pour tous les citoyens de prendre la parole à l'assemblée (*ecclèsia*), soit une égalité de parole. A côté de la prise de parole pour réagir, crier son avis du sein de l'assistance, Ruzé montre qu'il est possible de prendre la parole à la tribune et de formuler des propositions, en quoi consiste l'*isègoria* véritable. Elle considère que si les Sophistes ont influencé l'art oratoire, par des discours construits et écrits, pendant la prise de parole de

organisent l'activité, le travail, la vie scolaire : les choix de projets à mener (l'organisation de la fête de Noël), les achats (celui d'une lapine, de disques), la répartition des responsabilités (responsabilité de la casse d'imprimerie, de la propreté, etc.), les félicitations et les réprimandes, les règles de fonctionnement des ateliers ou des équipes. Freinet estime mettre ainsi en place un réel fonctionnement démocratique, qui se substitue à tout fonctionnement autocratique de l'école.

Le débat, dans ce cadre, n'est pas un débat d'idées ou un débat théorique sur les valeurs, mais un débat délibératif et décisionnel, dans lequel on fait l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté, en les exerçant à l'échelle de la classe. On pratique la discussion et la délibération démocratiques, dans l'organisation, plus générale, d'une coopération, où les élèves « s'habitueront, à même la vie et le travail, à remplir leur rôle de citoyens » (Freinet, 1946).

Les recommandations de Go se réclament de manière générale d'une organisation coopérative de la classe héritée de Freinet (Go, 2010). Le genre du débat délibératif, décisionnel et démocratique, est un genre de référence explicite pour Tozzi, Pettier, Beguery, Connac, Delsol⁹⁹.

On peut parler d'une transposition du genre, à partir de l'analyse des recommandations de Delsol (2003, 2007), dans lesquelles Tozzi, Pettier, Beguery, Connac se reconnaissent. Delsol propose une modélisation, qui consiste dans l'élaboration d'un dispositif de débat, qui répartit des rôles participatifs contraignants (président de séance, reformulateur encore appelé synthétiseur, élève micro, discutants, observateurs, dessinateur), dont on peut considérer qu'ils sont des recompositions/créations à partir des rôles participatifs du conseil de coopérative. En ce qui concerne la coopération, elle est déplacée de la prise de décision à celle de la discussion. De délibératif qu'il était, le débat devient philosophique. Une formulation de

spécialistes n'est plus réservée qu'aux affaires exceptionnelles, tandis que le citoyen ordinaire est susceptible de s'exprimer à propos des affaires ordinaires (*ibid.*, p. 434). Le débat permet que de l'information soit mise à disposition des citoyens pour qu'ils prennent des décisions et il donne « l'assurance que l'expression des opinions permettrait de mieux déterminer l'intérêt de la collectivité » (*ibid.*). Ruzé considère que l'*isègoria*, dans ce contexte, a bien été une réalité, mettant en question en cela l'approche de Finley (1976).

⁹⁹ Ce genre est aussi un genre de référence de pratiques décrites et observées de DP, dans la classe 2 en l'occurrence, où des fonctions sont réparties entre élèves, en référence à Freinet (cf. infra, quatrième partie).

Delsol (2007), qui distingue le DP du Conseil de classe, en rend compte : « Il n'y a pas de décision à prendre à l'issue de l'atelier, il ne s'agit donc pas d'un conseil de classe. Et la discussion est philosophique car il y a un travail sur la langue où l'on tente de conceptualiser, de problématiser et d'argumenter ». Dans une perspective similaire, Tozzi décrit sa mise en œuvre du DP :

Michel Tozzi, en s'appuyant sur les pratiques d'Alain Delsol et Sylvain Connac, articule dans sa pratique un dispositif démocratique de pédagogie coopérative, où différents rôles sont partagés entre les élèves (président de séance, reformulateur, synthétiseur, observateur, discutant, etc.) avec ses recherches en didactique de la philosophie, qui soulignent la vigilance à opérer sur les processus de pensée pour apprendre à penser par soi-même (problématiser, conceptualiser, argumenter, ...) (Tozzi, 2012, p. 40).

Le DP est vu comme un dispositif démocratique et un moyen d'apprentissages citoyens et réflexifs, qui concourt à la formation d'un « citoyen réflexif » (2007, p. 181), dans l'acquisition d'habiletés, de savoir-faire, d'attitudes, de valeurs liés à l'exercice des différentes fonctions, à la pratique de la parole réglée et à l'exercice de la pensée réflexive.

4.2. Du débat délibératif du Conseil au DP comme Institution

En référence au conseil de coopérative de Freinet et dans le cadre spécifique d'une pédagogie institutionnelle, Oury et Vasquez construisent le Conseil comme un dispositif essentiel, quasiment « la clef de voûte du système puisque cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun » (1993, p. 82). Diverses fonctions sont attribuées au Conseil, selon une analogie organique :

Le Conseil, réunion d'information de tous par tous, *œil du groupe* : appareil de radioscopie décelant les formations microsociologiques, "compteur grégaire" renseignant sur l'énergie inconsciente... Instrument d'analyse, d'interprétation, de critique, d'élaboration collective et de décision, mémoire du groupe aussi : nous avons parlé de *cerveau du groupe* qui donne un sens à ce qui est dit ici. En tant que réunion d'épuration qui draine toutes sortes d'énergies, les récupère ou les élimine, le Conseil était le *rein du groupe*, mais, Cour de justice ou lieu de recours, lieu où se fait la loi dans le groupe, où l'on parle au nom de la Loi, différemment et efficacement, le Conseil nous apparaissait

comme un moment de langage, créateur de nouveaux dynamismes : *cœur du groupe* (2000, p. 422).

Trois dimensions caractérisent le Conseil. Il est l'institution où la parole est moins expression que pouvoir de décision, où divers rôles sont exercés et où le rôle du maître est repensé, dans une perspective démocratique.

Ainsi, le Conseil est une institution, ritualisée, réglementée, un lieu d'apprentissage et d'exercice du pouvoir de décision, qui se nourrit, dans le dispositif du débat, de la discussion entre pairs, où la parole acquiert un statut particulier pour les auteurs :

« Il ne s'agit plus tellement d'expression. Ici, la parole devient pouvoir : décision d'action ou loi, règle, institution » (*ibid.*, p. 481).

Dans le débat du Conseil, la parole a pour objet non pas l'expression, mais la prise de décision, ce qui est une modalité spécifique de son exercice, puisque Oury et Vasquez tiennent les réunions du Conseil pour un « entraînement à la prise de décision » (*ibid.*, p. 405). Il est exclu que les réunions aient cours « pour bavarder agréablement, parler pour ne rien dire, chanter en chœur ou vociférer en tas. Si le but n'est pas fixé, la voie est tracée. Nous sommes là pour essayer d'y voir clair, pour y comprendre quelque chose et pour décider ensemble » (*ibid.*, p. 481). La parole est décision d'action et elle dit aussi la loi, la règle, c'est-à-dire qu'elle est instituante dans l'« inter-dit » (Imbert, 1994).

En termes d'organisation du Conseil et du débat, comme chez Freinet des rôles sont établis et distribués :

« Un président de séance est désigné. Un secrétaire de séance note les sujets abordés et les décisions prises sur un cahier. Le président assure l'ordre qui permettra à chacun d'être entendu de tous » (1993, p. 83).

Le rôle du maître est repensé, dans une perspective démocratique. Il est un participant du débat, non pas son animateur ou son président :

« Le maître tend vers la non-directivité. Il devient un “citoyen comme les autres” et le pouvoir exécutif appartient au président de séance, les pouvoirs judiciaire et législatif à l'ensemble du groupe. Cependant, responsable du groupe, il conserve un droit de veto » (*ibid.*).

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

La non-directivité du maître ne signifie pas pour autant sa disparition. Il est en dernier ressort le garant de la Loi, au sens lacanien du terme :

Il peut disparaître de la scène, il ne disparaît pas de la classe. Nous dirions même : au contraire. A un pouvoir imaginaire se substitue un pouvoir symbolique autrement efficace. Il est là, bien sûr, comme gardien de la loi locale, mais aussi comme représentant de la loi sociale et comme garant d'une autre Loi qui différencie l'homme de l'animal. Il est là comme référence à autre chose d'extérieur au groupe, qui vient constamment en médiation, évitant affrontements et blocages et, au moins dans des groupes d'enfants, son existence nous paraît être une condition nécessaire aux échanges. Est-il utile de signaler que le maître constitue un recours ? (2000, p. 481).

Parmi les promoteurs du DP, Connac, qui se réclame conjointement des pédagogies coopérative et institutionnelle, va jusqu'à construire le DP, à titre de « nouvelle institution », à côté du Conseil, où sont exercés des métiers, par lesquels la citoyenneté est apprise :

Les discussions à visée philosophique ne peuvent que compléter l'impact éducatif du projet global de la classe en apportant la dimension philosophique qui manque aux instances démocratiques du groupe. Ainsi, dans une classe qui dispose déjà d'institutions telles que conseil de coopérative, équipes de travail, moments de parole, droit à l'erreur consensuellement reconnu, proposer à des enfants d'entrer dans le philosopher, c'est leur permettre d'accéder à une conception du monde qui laisse une place toute relative à la vérité et qui les situe en tant que personne comme auteur de leur propre existence et possible moteur de notre société (2003, p. 132).

Il voit le DP comme une institution nouvelle, à côté du Conseil, qui en transpose les métiers dans une modélisation (reprise en **annexe n°2**, tome 3) proche de celle de Delsol et lui donne la citoyenneté pour une finalité (*ibid.*, p. 133). Dans ce cas particulier, un glissement a lieu, tel que c'est moins le genre du débat délibératif et décisionnel que le Conseil lui-même, comme institution, qui tend à devenir la référence du DP.

A propos des recommandations de Lévine, d'inspiration psychanalytique, qui ne font pas directement référence au Conseil de la pédagogie institutionnelle, on peut risquer l'hypothèse qu'elles proposent une variante du DP en tant qu'institution, où le maître tenu au silence est le garant du cadre et en cela de la Loi symbolique, au sens lacanien.

On peut conclure que certaines constructions du DP prennent pour référence le débat délibératif des pédagogies coopérative et institutionnelle, qu'elles reconfigurent dans une

perspective dite philosophique et démocratique et même, pour celles de Connac, dans la perspective de faire pleinement du DP une institution.

Conclusion du chapitre 6

A l'examen des genres de discours de référence du DP, les recommandations dévoilent des sources hétérogènes, qui entrent dans la construction du DP.

Le *dialogue socratique*, un genre savant, apparaît explicitement comme référence de plusieurs recommandations de pratiques de DP, alors qu'il pose des difficultés de scolarisation, puisqu'il faut croire à la réalité historique d'une pratique du genre, à la possibilité de transposer dans la réalité de l'enseignement un genre de l'écrit littéraire philosophique, dont aucune modélisation didactique n'est proposée, dans la présupposition d'une continuité du genre savant à sa pratique sociale et à sa pratique scolaire (section 1).

Deux genres que j'ai examiné dans leur dimension scolaire, la *dispute* et la *conversation scolaire*, ne sont généralement pas des références revendiquées. Le genre de la *dispute* est le plus souvent écarté. A n'être pas une référence assumée, à l'exception du choix de Brénifier, il ne donne pas lieu à modélisations didactiques, qui permettraient au DP de s'enraciner dans des approches en prise sur des contenus et des postures épistémiques propres à la discipline, ouvrant à un renouvellement de pratiques historiques de son enseignement, une possibilité que seul Brénifier tend à ouvrir (section 2). Pour le genre de la conversation scolaire, il n'est pas non plus revendiqué, alors que dans certains cas des finalités du DP ressemblent à celles qui ont pu être préconisées dans des recommandations qui ont précédé comme celles de Buisson : apprendre à causer, former la pensée, donner le goût de la conversation (section 3).

Eloigné des genres scolaires normés, le genre mondain de la conversation, des salons littéraires aux cafés philosophiques, est une référence explicite pour des promoteurs du DP, qui l'inscrivent ainsi dans une tradition de l'échange, convoquant l'enfant plutôt que l'élève ou le sujet didactique, en dehors de toute expertise pour construire le DP (section 3).

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

Le *débat délibératif*, un genre scolaire des pédagogies coopérative et institutionnelle, est une référence et un objet de transmutation dans des recommandations et des pratiques de DP, dans l'adoption du dispositif de Delsol (2003) et l'instauration du DP comme « institution », dans des entreprises qui se donnent comme projet de construire le DP comme un genre démocratique et philosophique (section 4).

Les difficultés à enraciner le DP scolairement et disciplinairement et à fabriquer un enseignable ressurgissent à l'examen des sources hétérogènes auxquelles ses promoteurs le construisent, à propos desquelles il n'y a pas d'unité ni de modélisation achevée.

Chapitre 7. Le DP, un genre aux frontières instables

Après l'examen des sources auxquelles le DP est construit, au travers des genres discursifs de référence auxquels il puise, qui a concouru à manifester les difficultés autour de sa scolarisation et de sa disciplinarisation, j'ai effectué celui des frontières entre le DP et certains des débats de l'école, disciplinaires ou scolaires, pour poursuivre l'examen de son identité et de sa consistance propre.

En effet, la question des frontières entre le DP et d'autres débats de l'école est un enjeu pour la saisie de leurs identités respectives, qui sont parfois brouillées. Le débat littéraire interprétatif peut être présenté comme un débat d'interprétation sur les enjeux « philosophiques » des œuvres (*Littérature, cycle 3*, Documents d'accompagnement des programmes, 2002) et certaines formalisations du DP prétendent s'appuyer sur la littérature de jeunesse et les prescriptions qui en sont faites (Tozzi, 2005, Chirouter, 2011). Le débat de vie de classe prétend à une réflexion sur les valeurs (BOEN, 2002) et il peut être présenté comme un outil et un cadre institutionnel privilégié pour la pratique du DP (Pettier, Chatain, 2004, p. 37). Galichet prend la peine de préciser que « tout débat argumentatif n'est pas "philosophique" », ce qui sous-tend que certains le sont (2004, p. 6). Il s'agit donc de situer les constructions du DP par rapport à celles d'autres débats scolaires ou disciplinaires, contemporaines de son émergence ou la précédant, d'appréhender les relations entre eux, de les décrire en termes de concurrence, de complémentarité, d'articulation, de transmutation d'un genre dans l'autre. Un enjeu est donc de déterminer si le DP parvient à se spécifier par rapport aux autres débats et selon quelles modalités d'articulation avec eux. Etudier les frontières des genres entre eux, c'est décrire ce qui relève pour chacun du dedans et du dehors, de l'intérieur et de l'extérieur, de l'identité et de l'altérité, au sens où la frontière, en tant que limite, inclut et exclut conjointement, définit l'unité et l'unicité d'un genre. La frontière comme limite est ici prise, non pas dans sa dimension limitative au sens moderne, hégélien¹⁰⁰, du limité opposé à l'illimité, du fini comme négatif de l'infini, mais dans sa

¹⁰⁰ Hegel, *Science de la logique*, I.

dimension constitutive, au sens aristotélicien¹⁰¹, comme ce qui donne forme, ce qui fait échapper à l'indéterminé, à l'indéfini, à l'informe ou l'inachevé et construit une identité, là où l'absence de frontières (re-)conduirait à l'indifférenciation, un risque éventuellement couru par les débats, en cas de fusion. Cependant, la frontière, si elle se dessine comme le tracé d'une fermeture, peut aussi signifier le repli sur soi, dans la séparation et la division, quand elle n'admet pas le franchissement, le passage, la traversée, alors synonyme d'une identité figée, contradictoire de la transmutation, en tant que caractéristique des genres, selon Bakhtine. Un enjeu est donc aussi de décrire le passage des frontières et s'il ouvre la possibilité pour un genre de se nourrir de l'autre, dans une déconstruction des frontières, au profit d'un renouvellement de son identité et de ses pratiques.

J'ai donc examiné les débats par rapport auxquels les promoteurs du DP le situent dans les recommandations et les relations qu'ils envisagent entre eux. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas repris ici certains des débats évoqués lors de l'étude du contexte d'émergence du DP : le débat en histoire et en mathématiques (cf. Première partie, chapitre 1, section 3). Je n'ai pas repéré de point de rencontre entre eux dans les discours de recommandations du DP. Pour les débats que j'ai retenus, il s'agit du débat en éducation civique, du débat argumentatif en français, du débat interprétatif en littérature, pour lesquels des points de rencontre sont repérables dans les recommandations. Même s'il n'y a pas de point de rencontre entre le DP et lui, j'ai aussi traité du débat dans les sciences, sur la question spécifique de la problématisation, qui s'est répandue à l'école (Fabre, 2011), que j'ai prise à titre d'éventuel levier de spécification disciplinaire, en prenant en compte les travaux d'Orange¹⁰². Pour tous ces débats, je me suis placée du point de vue des formalisations qui en sont proposées, aussi bien à partir des instructions officielles de 2002, dont on a vu qu'elles font spécifiquement une place aux débats (cf. Première partie, chapitre 1, section 2) qu'à partir de modélisations didactiques qui en sont proposées (cf. Première partie, chapitre 1, section 3).

¹⁰¹ Aristote, *Physique III*, 206b.

¹⁰² Je n'ai pas traité du débat en mathématiques spécifiquement, même si la question du problème y apparaît aussi.

1. DP et débat en éducation civique : concurrence ou complémentarité ?

Pour mener l'examen des relations entre le DP et le débat en éducation civique, je me suis appuyée sur les instructions officielles de 2002, et des recommandations de DP, celles de Galichet, de Tozzi et en particulier celles de Bour, Pettier, Solonel (2003) qui ont consacré un ouvrage à l'apprentissage du débat en éducation civique au cycle 3, qui en réalité y substitue le DP.

1.1. Le débat de vie de classe : un genre prescrit pris dans des tensions

Ce sont les instructions officielles de 2002¹⁰³, qui introduisent le débat à l'école primaire, dans les rubriques « vivre ensemble »¹⁰⁴ au cycle 2 et « éducation civique » au cycle 3, à raison d'une demi-heure hebdomadaire. Dans les deux cycles, il s'agit d'un débat de vie de classe.

Trois fonctions y sont repérables : instaurer des règles de vie dans la classe, réguler les conflits au sein de la classe et de l'école, adhérer aux principes et aux valeurs de l'école, en vertu d'une réflexion aménagée et s'approfondissant dans le passage du cycle 2 au cycle 3. Au cycle 2 est visée la prise de conscience par l'élève « de son appartenance à la communauté scolaire, « qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échange » (BOEN, 2002). Au cycle 3, une prise de conscience plus approfondie de ces mêmes aspects est visée. Le débat demeure l'espace consacré à l'organisation et à la régulation de la vie collective¹⁰⁵, « tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large » (*ibid.*), ce qui fait dire à Lamarre que « de délibératif et décisionnel, le débat devient alors réflexif » (2007, p. 224). Sur ce point, la transposition du débat délibératif des pédagogies coopérative et institutionnelle en un débat d'idées dans

¹⁰³ B.O. hors série n°1 du 14 février 2002, MEN

¹⁰⁴ C'est la dénomination du « vivre ensemble » qui est retenue, considérant qu'« il est encore prématuré de parler d'« Education civique » dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui – l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales – ne sont pas encore constituées » (B.O. hors série n°1 du 14 février 2002, MEN).

¹⁰⁵ Le débat de vie de classe n'est pas reconduit dans les programmes de 2008 et le respect et l'application de règles dominant (Pagoni, 2010), ce qui confirme l'instabilité de la discipline établie par Audigier (1999).

certaines recommandations du DP fait écho à la formalisation débat de vie de classe des programmes de 2002 (cf. chapitre 6, section 1).

Le débat de vie de classe est à la fois un objet à apprendre et un moyen d'apprentissage. Dans l'apprentissage du débat, la mise en pratique par les élèves d'une communication réglée avec ordre du jour, présidence de séance, compte-rendu, distribution et circulation de la parole est en jeu, fait directement écho à la technique Freinet du « conseil coopératif » et au « conseil de classe » de la pédagogie institutionnelle. Sont attendus des élèves une participation aux discussions et aux décisions, c'est-à-dire un engagement de leur part, à l'image de celui du citoyen actif et l'apprentissage des règles et des valeurs de la vie collective (Pagoni, 2010). Elaboration commune et réflexion ont paradoxalement pour objet l'intériorisation des normes scolaires et leur respect en actes, relayée par l'intériorisation et le respect en actes des principes et des valeurs républicains, avec l'affirmation suivant laquelle « l'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement » (BOEN, 2002), une des tensions constitutives du débat de vie de classe. Audigier a montré que si l'institution scolaire vise un renouvellement des pratiques d'enseignement, l'éducation civique à l'école primaire est un lieu de tensions, dans la mesure où elle « se cherche une identité disciplinaire entre l'importance accordée aux règles de vie et, avec elles, à des valeurs telles que le respect et la participation, et la transmission-construction de connaissances, dont la présence nécessaire est rappelée, et qui ont un but, celui d'instruire et de mettre en place des comportements sociaux » (2002, p. 5).

1.2. Des cadres et des apprentissages communs au débat de vie de classe et au DP

Des croisements sont repérables entre le débat de vie de classe et le DP en termes de cadres institutionnel et pédagogique qu'ils sont susceptibles de partager, de finalité et d'apprentissages autour de la citoyenneté, de modalités prises par le débat en tant que débat réflexif.

Comme on l'a déjà fait apparaître (cf. Première partie, chapitre 1, section 2, sous-section 2.2.), le DP, en quête de légitimité, s'adosse à certains des débats prescrits dans les programmes de 2002, dont le débat en éducation civique, auprès duquel il cherche une légalité

institutionnelle et une assise pédagogique. Pour Galichet, le débat de vie de classe, inscrit à l'emploi du temps, est un « cadre institutionnel » pour le déploiement du DP (2004, p. 5). Pour Pettier et Chatain, le débat de vie de classe est aussi un « outil privilégié », une pratique familière de la classe sur laquelle s'appuyer pour la mise en œuvre du DP (2003, p. 37). Les promoteurs du DP préconisent ainsi de détourner les horaires et le dispositif du débat de vie de classe au profit de la pratique du DP.

Si toutes les recommandations de DP ne posent pas d'apprentissages citoyens identifiables en jeu dans la pratique du DP, certaines y prétendent et rencontrent les prescriptions du débat de vie de classe. Il s'agit de celles de Go, Connac, Beguery, Chirouter, Pettier autour de Tozzi. L'acquisition d'habiletés, de savoir-faire, d'attitudes, de valeurs relevant de la citoyenneté y est liée à l'exercice de différentes fonctions, empruntées au dispositif Delsol (2003). Quand des fonctions ou des métiers sont ainsi répartis entre les élèves, c'est en prenant appui sur les conseils d'enfants des pédagogies coopérative et institutionnelle (cf. *supra*, les analyses de la deuxième partie, chapitre 4, sous-section 2 et de la troisième partie, chapitre 6, section 4). C'est sur ces aspects que les modélisations du DP font écho aux formalisations du débat de vie de classe qui s'inscrivent dans la lignée de ces pédagogies.

Enfin pour certains, dont Tozzi, le DP concourt à la formation d'un « citoyen réflexif », en tant que « débat réflexif » (2007, p. 181) (cf. deuxième partie, chapitre 4, sous-sections 3.5 et 5.3.). Or le débat réflexif est une possibilité ouverte par le débat de vie de classe, du point de vue de la réflexion sur les valeurs auquel il invite, qui instaure entre lui et le DP un nouveau point de croisement.

Au travers de ces points de rencontre, on peut tout aussi bien penser le DP et le débat de vie de classe sur un mode concurrentiel que sur un mode complémentaire, ce qui ne permet pas de trancher la question de l'éventualité d'une absorption de l'un par l'autre.

1.3. Enseignement des valeurs et rapport aux normes sociales : les motifs d'une transmutation du débat de vie de classe en un DP

Si j'ai mis au jour des chevauchements entre le DP et le débat de vie de classe, j'ai ensuite interrogé une modélisation qui prétend absorber le débat de vie de classe. Bour, Pettier, Solonel (2003) ont consacré un ouvrage à l'apprentissage du débat en éducation civique au cycle 3, qui en réalité y substitue le DP, ce qu'on peut reconstruire comme une transmutation prétendue, dont je mets en évidence les difficultés et les impasses, à l'examen de la formalisation et d'une situation proposées, toutes deux de nature didactique.

Les auteurs présentent le DP comme le paradigme du débat en éducation civique, selon trois arguments, qui ont en commun d'écarter la dimension « vie de classe » du débat.

Le premier insiste sur la dimension de la « réflexion », comme « pratique réfléchie » et « réflexion sur les valeurs », engagée dans les programmes de 2002 et y minore la dimension des fonctions d'instauration des règles et de régulation des conflits :

« Le véritable changement réside plus dans la volonté affichée de développer le sens critique et la capacité de compréhension des valeurs sociales chez l'enfant, à partir de la pratique réflexive du débat » (2003, p. 14).

Le second récuse divers genres discursifs comme possibles référence du débat démocratique en éducation civique : ainsi le débat médiatique qui vise le spectacle plutôt qu'un véritable échange dialogué et le débat politique des assemblées d'élus de la démocratie représentative dite inégalitaire et vue comme un déficit de démocratie (*ibid.*, p. 18). Les auteurs affirment que c'est le DP, en vertu de sa dimension philosophique, qui parvient à affirmer le caractère réellement démocratique, qui convient au débat en éducation civique :

« Finalement le seul modèle qui puisse inspirer valablement les pratiques du débat scolaire et faire de celui-ci un débat réellement démocratique est celui du débat argumenté d'inspiration philosophique » (*ibid.*).

L'évidence d'un lien intrinsèque entre philosophie et démocratie, qui n'est pas interrogée, fonde l'invitation à pratiquer le DP, là où le débat de vie de classe ne parviendrait pas à assurer la dimension démocratique. Le DP aurait pour genre de discours de référence le débat philosophique lui-même, « où tout le monde est à égalité du point de vue de la parole et

où chacun parle pour lui-même », un débat participatif supposé être une pratique sociale et un genre de discours, identiquement philosophique et démocratique, seul valable pour les auteurs.

Le troisième argument précise la conception en jeu de la discussion sur les valeurs. L'identité du DP est spécifiée, en marquant ses différences avec certains des cours de morale laïque belge et des usages des dilemmes moraux : à la recherche des fondements et des justifications des actions et comportements dans les valeurs admises et mises en œuvre socialement, les auteurs disent préférer la réflexion critique et problématisante sur les valeurs (*ibid.*, p. 19). Cette précision confirme la rupture avec les orientations plus empiriques qui articulent la mise en situation de formulation de règles et de régulation de la vie collective avec une réflexion sur les valeurs, pour distinguer entre celles qui sont non négociables pour permettre la vie en commun et celles qui relèvent du choix de chacun, dans la vie privée. Dans la perspective des auteurs, une réflexion critique et problématisante sur les valeurs, si on prend au sérieux cette prétention, est purement intellectuelle. Elle consiste donc à interroger le fondement des valeurs, sans appeler à leur mise en œuvre, qui relève ensuite de la décision de chacun. La transmutation du genre du débat réglé de vie de classe en un DP est portée à son comble.

L'ouvrage abandonne donc les versants de l'instauration des règles et de la régulation de la vie collective démocratiquement, prescrites dans les instructions officielles. La pratique du seul débat philosophique, est considérée comme proprement démocratique, en vue de la construction de la citoyenneté. Le DP s'affirme comme une transmutation du genre débat de vie de classe, voire même sa résorption. On garde des programmes la dimension de réflexion approfondie sur les valeurs, coupée de toute mise en situation d'examen de la vie de classe, pour discuter des valeurs. Un présumé organise le propos, qui consiste à fonder l'adhésion aux valeurs sur l'efficacité de l'exercice de la raison dans la discussion (Jourdain, 2004, p. 10).

Paradoxalement, un écart majeur apparaît, entre les intentions déclarées et les situations didactiques proposées, qui consistent dans des « situations de conceptualisation », soient des fiches d'activité à destination des élèves (*ibid.*, p. 37). A l'analyse d'une fiche notionnelle et d'activité, incluse dans l'ouvrage et représentative de la démarche d'ensemble,

il apparaît qu'est opérée une résorption totale du DP dans une certaine conception du débat en éducation civique.

Ladite fiche consacrée à la liberté « Liberté : peut-on tout faire ? » (*ibid.*, p. 49), désignée de niveau 2¹⁰⁶, pouvant s'adresser à des élèves de CM1 notamment, illustre une éducation civique et morale, un enseignement des valeurs, qui invite à leur intériorisation et à celle des normes sociales, non pas à une discussion mettant en jeu une réflexion philosophique critique et problématisante, comme prétendu. Elle est reproduite en **annexe 4** (tome 3). Je retiens deux objets d'analyse : d'une part la mise en jeu d'une réflexion critique et problématisante, avec comme critères des opérations de catégorisation et de hiérarchisation des notions permettant leur théorisation, d'autre part le statut et la fonction conférés à la discussion, avec comme critère le mode de validation des propositions.

Les questions posées, les « réponses attendues », (c'est-à-dire anticipées comme pouvant être celles des élèves au cours du débat) (*ibid.*, p. 38), la trace écrite envisagée s'inscrivent dans l'évocation et l'entérinement du droit positif, de codes sociaux admis, d'une certaine morale.

Les questions portent sur le concept de majorité juridique. Il s'agit d'engager une réflexion sur les limites de son exercice et de déterminer les instances qui en règlent l'exercice (*ibid.*, p. 50) :

« - Est-ce qu'être majeur permet de tout faire ? »

« - Qu'est-ce qui nous dit ce que l'on a le droit de faire et de ne pas faire ? »

Les réponses possibles anticipées des élèves portent sur les limites juridiques, sociales et morales de l'exercice de ces droits, en juxtaposant les sphères. On considère que les élèves distinguent et catégorisent ces sphères sans difficulté. Aucun travail n'est prévu, qui permette de les hiérarchiser ni d'en interroger la légitimité ou la normativité :

¹⁰⁶ Trois niveaux de conceptualisation sont proposés, qui correspondent à chaque année du cycle 3. Le niveau 1 renvoie à des situations fictives proches du quotidien de l'élève, le niveau 2 renvoie à des situations plus générales qui concernent la société, le niveau 3 à des situations au plan mondial. Une plus grande abstraction est demandée dans le passage d'un niveau à l'autre, selon les auteurs (2003, p. 38).

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

« Les nuisances sonores sont également interdites, qu'elles soient diurnes ou nocturnes. Il n'est pas non plus convenable de provoquer volontairement une gêne pour ses voisins » (*ibid.*).

Enfin, la trace écrite proposée assène comme des évidences des conclusions hautement problématiques et problématisables, telles que ce qui pourrait être objet d'interrogation au cours de la discussion est présupposé, comme devant être admis :

« La liberté ne consiste pas à faire tout ce que l'on veut quand on le veut. On ne peut être libre que dans le respect de la loi, des autres, de la morale et des usages sociaux » (*ibid.*).

Un mode rhétorique de la discussion est à l'œuvre, qui en fait un exercice formel (Robert, 1997 ; Nonnon et Pagoni, 1999). Les élèves légitiment les limites posées à l'exercice de la majorité dans une discussion, qui a pour objet de valider les normes admises du droit positif, des usages sociaux et des codes moraux, placés sur le même plan. La validation est une simple conséquence de l'expression en commun des normes, non de leur examen problématisant. Un usage normatif de la discussion est fait, qui vise l'intériorisation à peine voilée des normes. L'imprégnation de valeurs réifiées l'emporte sur la théorisation des notions. La dimension proprement démocratique du DP revendiquée, s'en trouve en outre altérée, à s'accomplir dans un mode rhétorique formel de discussion, où aucune place n'est laissée à la controverse.

Le DP, tel qu'il est recommandé, rejoint certaines des pratiques enseignantes, autour des règles de vie, critiquées par Audigier, où « ce qui fonde ces règles ne dépasse guère ce qui est énoncé comme des valeurs largement partagées : le respect des autres et des biens, la tolérance. Ni l'un ni l'autre ne souffrent discussion. Elles sont présentées comme des évidences universelles » (1999, p. 49).

Ce qui est proposé à la mise en pratique n'est pas le modèle prétendu du DP, comme réflexion critique et problématisée sur les valeurs, mais la mise en œuvre d'une certaine éducation civique et morale, selon une certaine conception du débat en éducation civique. Si en apparence la leçon a disparu au profit du débat-discussion, en réalité des contenus civiques et moraux sont visés et validés en commun, sans véritable examen controversé critique, une façon d'instaurer subrepticement une leçon, comme transmission dogmatique de savoirs positifs, impensée en tant que telle.

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

Le DP perd de vue l'objet du débat de vie de classe inscrit dans une éducation civique véritable, telle que F. Audigier le modélise : un débat de vie de classe, appuyé sur le partage des difficultés de la vie scolaire, qui soit « un objet de réflexion, notamment lorsqu'elle est moment de désaccord, de conflit, mais aussi de coopération, d'entraide » (Audigier, 2002, p. 15), à organiser et à réguler, en faisant appel à la sphère juridique du droit et des droits. Si Audigier estime que les élèves n'ont pas à établir les valeurs liées à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, mais à s'inscrire dans leur héritage, cependant ces valeurs « sont en tension les unes avec les autres, en tension dans la vie sociale ; leur compréhension, leur usage, leur évolution sont sous la responsabilité des citoyens, donc aussi des élèves, plus fortement encore lorsqu'ils seront adultes » (Audigier, 2002, p. 16). Si le droit positif circonscrit, au travers de lois, le champ de la liberté, celles-ci ne sont pas toujours justes et demandent à être débattues et modifiées parfois, en référence aux principes et aux valeurs de la démocratie. De même en est-il pour les règlements scolaires, objets à débattre, dans l'idée aussi que le droit est « controversé (moyen de raisonnement, critère de vérité, apaisement des conflits) » (Robert, 1999, p. 158).

Si Audigier considère que le débat en éducation civique est « une chance pour faire évoluer la forme scolaire, mais celle-ci constitue une puissante machine pour récupérer cette éducation et la remettre dans ses ornières habituelles » (2002, p. 14), les recommandations de pratiques, qui le résorbent dans le DP, réinscrivent en réalité les activités dans des ornières, éloignées des possibilités pourtant ouvertes par le débat de vie de classe. Le DP, quant à lui, s'inscrit pleinement dans le versant négatif de la forme scolaire et y perd toute identité spécifique, en échouant à être la mise en œuvre d'une réflexion critique et problématisante, pourtant prétendue, au profit d'une certaine conception du débat en éducation civique, qui relève du bon accord de tous à valider des normes admises (Vincent, 1980, p. 465).

Le DP, qui se donne comme une transmutation du genre débat en éducation civique, dans l'abandon de la régulation de la vie collective, mais le maintien d'une transmission de valeurs, par intériorisation, signe en réalité tout aussi bien son absorption dans le genre prescrit dans les instructions officielles, repris par et dans la forme scolaire. L'un et l'autre ratent toute perspective d'une « socialisation démocratique » véritable (Vincent dans Reuter *et alii*, 2012b, p. 133) :

On peut passer à côté du sens fort de l'expression socialisation démocratique en oubliant ce qu'en a dit Claude Lefort par exemple et en faisant comme si l'éducation civique était une socialisation démocratique lorsqu'elle consiste à apprendre par cœur la Déclaration des Droits de l'Homme et à observer les devoirs du bon républicain.

La modélisation de Bour *et alii* tombe sous la critique du sociologue, puisqu'avec elle on assiste à la dissolution du DP, de toute dimension critique et problématisante, à la dissolution d'une approche philosophique dans sa radicalité critique, qui interroge les présupposés, sans quoi « il n'y a pas de philosophie à proprement parler à l'école primaire » (Lamarre, 2007, p. 200).

Le DP à s'aventurer sur les terres du débat de vie de classe s'expose aux mêmes tensions et aux mêmes impasses¹⁰⁷ que lui. Comme l'a établi Audigier, l'introduction du débat en éducation civique marque la volonté de l'institution d'un renouvellement des pratiques d'enseignement, en ouvrant un espace de discussion et de régulation collective (2002, p. 5). Si elle participe d'une tentative de reconfiguration de la discipline, toutefois d'un côté le débat promeut des valeurs, la démocratie, le respect de l'autre, l'engagement participatif ; d'un autre côté il est au service de l'intériorisation de normes et de comportements. D'un côté, il est discussion, de l'autre il examine des valeurs non négociables et indiscutables, ce qui le confronte à une impasse, qu'on pourrait encore formuler dans les mots de Pagoni, qui signale la tension entre la finalité de moralisation et celle d'éducation au jugement (2010), celle-là même dont la formalisation du DP de Bour *et alii*, qui prétend absorber le débat de vie de classe, ne triomphe pas.

Une dernière critique est de dénoncer la confusion entre débat philosophique et débat démocratique, qui empêche finalement de penser un apprentissage d'un véritable débat démocratique, tel que Foray en dessine les traits, dans le cadre de la laïcité scolaire¹⁰⁸. L'apprentissage de la discussion démocratique, qu'il présente, est directement inspiré de la conception de Ricoeur (1996), dans l'identification de deux enjeux : préserver la « qualité

¹⁰⁷ Les tensions et les impasses rencontrées à propos du débat de vie classe sont celles de l'éducation civique elle-même (Pagoni, 1999, 2010, Audigier, 2002, 2006, Foray, 2008) et aussi celles des conseils d'enfants (Haerberli, 2004, 2009, Pagoni, 2011).

¹⁰⁸ Foray envisage une éducation des citoyens, à partir de trois types d'activités : l'apprentissage de la discussion démocratique, l'acquisition de connaissances spécifiques, l'expérience de la citoyenneté (2008, p. 186).

rhétorique du discours politique », qui porte sur le probable, plutôt que de laisser la dimension sophistique l'emporter ; initier les enfants au « pluralisme constitutif des sociétés démocratiques » (Foray, 2008, p. 186). Pour y parvenir, des précautions s'imposent selon Foray : sélectionner les questions dans lesquelles les « connaissances ne constituent qu'un élément de décision parmi d'autres » (*ibid.*, p. 187), sans quoi il n'y a rien à discuter : sélectionner celles qui peuvent véritablement faire l'objet d'une « élaboration raisonnée et collective », en ne relevant pas seulement de l'expression des opinions et pour lesquelles une véritable prise en compte des décisions prises est possible ; apprendre à débattre, puisque apprendre est bien la tâche de l'école et donc apprendre à débattre de façon raisonnée, c'est-à-dire en évitant deux écueils, l'unanimité et la simple expression des opinions. Foray identifie des savoir-faire à travailler : « Apprendre à argumenter rationnellement, à évaluer la portée d'un argument (à distinguer les différents degrés de prétention au vrai, de l'opinion à la certitude), à tenir compte d'un argument opposé, à élaborer le cadre conceptuel commun sous-jacent aux divergences d'opinions » (*ibid.*, p. 188).

2. DP et débat argumentatif en français : l'aiguillon du didactique

Le débat argumentatif a pu devenir un objet de formalisation didactique, de prescription et de pratique en classe de français, à partir du moment où l'oral a été conçu comme un domaine du français, selon un « tournant communicatif » (Dolz, Schneuwly, p.14), dont le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* (1972) et des travaux qui ont suivi témoignent¹⁰⁹, la langue orale devenant un objet scolaire au même titre que la langue écrite, au moins provisoirement. Dans les années 1990, deux pôles de recherches didactiques ont émergé sur la question de l'oral et conséquemment de l'argumentation, proposant pour l'un une approche intégrée de l'oral aux activités¹¹⁰ et pour l'autre une approche autonome de l'enseignement de l'oral (Dolz, Schneuwly, 1997, 1998). C'est sur le pôle didactique genevois que j'ai fait porter la comparaison avec le DP, pour mettre en évidence les proximités et les

¹⁰⁹ On peut citer les travaux du groupe *Groupe Langue orale* dit *GLO*, dont Treignier a retracé l'historique des publications (1999).

¹¹⁰ On peut citer les travaux de deux équipes de recherche INRP, l'une dite « Oral 1 » dont le rapport de recherche a été publié (Grandaty, Turco, 2001) et l'autre « *L'oral pour apprendre* » dite « Oral 2 ».

différences entre eux et la possible transmutation de l'un dans l'autre, dans la mesure où une modélisation didactique autonome du débat argumentatif est proposée, en quelque sorte comparable à des formalisations autonomes du DP.

Les propositions didactiques de Dolz et Schneuwly s'inscrivent dans la perspective d'un enseignement autonome de l'oral, dans lequel prend place un enseignement des genres oraux de la communication publique formelle. Il s'agit d'enseigner d'une part les genres « qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.) » et d'autre part, « ceux de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, théâtre, etc.) » (1998, p. 67). Parmi ces derniers, trois formes de débat sont retenues, comme objets d'un enseignement : « le débat d'opinion sur fonds de controverse », le débat délibératif, le « débat à fin de résolution de problème » (*ibid.*, p.28). C'est le débat d'opinion sur fonds de controverse qui peut présenter une proximité avec le DP.

Des points communs sont remarquables entre le DP et le débat d'opinion sur fonds de controverse, à partir des caractéristiques qui en sont établies : le débat d'opinion « porte sur des croyances et des opinions, et vise non pas une décision mais une mise en commun des diverses positions, dans le but à la fois d'influencer la position de l'autre et de préciser, voire de modifier la sienne propre [...]. A travers les confrontations et déplacements de sens qu'il permet et suscite, le débat représente ici un puissant moyen, non seulement de comprendre un sujet de controverse sous ses différentes facettes, mais aussi de se forger une opinion ou de la transformer » (*ibid.*, p. 28).

La proximité du DP et du débat d'opinion tient à l'examen de croyances et d'opinions plutôt qu'à la construction de savoirs, à la visée d'une mise en commun des réflexions, à la mise en jeu d'une argumentation par les participants, au lien qui peut être établi entre la construction d'une controverse et celle d'un problème. La matrice dite disciplinaire des processus de pensée de Tozzi (2008) (conceptualiser, argumenter, problématiser) pourrait y faire écho. Les didacticiens genevois prenant soin de mettre l'accent sur la visée de construction collective et l'intégration des points de vue des autres participants plutôt que sur la dimension polémique, agonistique (1998, p. 35), un élément commun avec des formalisations du DP est là encore partagé (Lipman, Lalanne, Tozzi).

Une différence porte sur les champs de croyances ou de controverses engagés. Dolz et Schneuwly donnent des exemples de sujets à traiter : « Les avantages et les inconvénients de l'usage des VTT sur les chemins pédestres » et « Pour ou contre la mixité à l'école » (*ibid.*, p. 28), qui ont en commun de s'ancrer dans une réalité géographique ou sociale, là où des questions dites philosophiques demeurent pour certains promoteurs du DP, générales, décontextualisées dans leur énoncé, idéelles : « Pourquoi parle-t-on ? », « Jusqu'à quel point les hommes sont-ils égaux ? » (Galichet, 2004, p. 3).

Une autre différence est revendiquée par Tozzi, en comparaison directe avec le modèle genevois. Elle tient à la dimension existentielle, authentique du questionnement, spécifique au DP, qui en fait la spécificité (2003, p. 22). Selon Tozzi, dans le débat argumentatif on défend des positions pour ou contre, on développe des compétences rhétoriques, liées à la maîtrise de la langue et à certaines de ses pratiques sociales, mais on n'atteint jamais un questionnement existentiel « pour de vrai », selon un partage implicitement posé entre une approche scolaire inauthentique et une approche non-scolaire authentique. Le même argument est repris par Galichet, lorsqu'il tient que « tout débat argumentatif n'est pas "philosophique" » (2004, p. 6). S'il reconnaît la légitimité du débat argumentatif pour apprendre l'argumentation et la structuration de la pensée, il en dénonce aussi le caractère « artificiel » et « lassant » pour les élèves (Galichet, 2004, p. 7). Le registre avancé est le même : le débat argumentatif est un débat scolaire, pratiqué pour de faux, un débat d'entraînement, tandis que le DP est un débat authentique, qui engage la personne dans son entier.

C'est à la mise au jour d'un déni de toute transposition didactique de l'espace social à l'espace scolaire et d'un déni de la scolarisation du genre DP que l'examen des frontières entre les deux genres aboutit. Les théoriciens du DP font comme si, avec et dans le DP, on pratiquait un genre social initial (fût-il second au sens bakhtinien), pour de vrai, authentique dans l'espace scolaire. Ce déni des processus en jeu de dédoublement, de fictionnalisation, qu'on a déjà signalés comme tels à partir des discours des promoteurs du DP sur la philosophie (cf. *supra*, Deuxième partie, chapitre 5, sous-section 2.2.) mènent à l'adoption d'approches résolument a-didactiques, là où les genevois déterminent une séquence didactique, dans laquelle le débat n'est pas tenu pour l'exercice exclusif suffisant pour un

apprentissage réel de l'argumentation ou pour une maîtrise du genre. Des activités de structuration sont nécessaires. C'est ainsi qu'ils déterminent :

- Une structure de base de la séquence de débat argumentatif, à savoir une production initiale à partir d'une mise en situation, qui confronte les élèves aux difficultés du genre. Les difficultés sont travaillées dans des ateliers dits de structuration, qui donnent aux élèves les outils qui permettent de les surmonter. Une production finale qui intègre les savoirs et les outils acquis clôt la séquence, qui peut s'accompagner d'une évaluation critériée (*ibid.*, p. 94).

- Des objets à travailler dans les ateliers : la structure des arguments, les types d'arguments, la gestion du débat (ouverture, clôture, distribution de la parole), l'interaction (écoute, reprise du discours, reformulation, modalisation), des activités autour de la langue et de ses marques, le tri des textes (*ibid.*, p. 30), qui dans leur ensemble en viennent à constituer des objectifs d'apprentissage pour les élèves. Parmi les éléments à travailler spécifiquement sont retenus, en renvoi aux difficultés identifiées des élèves, les reformulations, les modalisations, la négociation, l'identification d'une controverse (*ibid.*, p. 33), mais aussi au-delà la perception et la maîtrise des situations agonales, peu familières.

- La nécessité d'une écoute réflexive des enregistrements réalisés des productions initiales pour déterminer les objets à travailler dans les ateliers.

L'importance accordée aux phases de structuration et à un retour réflexif entre en résonnance avec les remarques de Garcia, à propos du débat argumentatif en collège, lorsqu'elle en critique les dérives spontanéistes :

Le travail sur l'Argumentation se limite à déterminer un sujet "stimulant", correspondant aux motivations des élèves et propre à les intéresser, de sorte que pour eux, la classe de Français est le cours où on "discute". Les pratiques modernistes s'inspirant du Thématisme y exercent une forte influence : ainsi, la lecture de tel livre servira de prétexte à la discussion d'un problème d'actualité, sans préparation spécifique. Le débat, une fois terminé ne donne lieu à aucune tentative d'analyse des difficultés rencontrées ; rares sont les cas où un enregistrement rend possible un retour réflexif sur son déroulement (Garcia, 1980, p. 96).

Le DP, à se vouloir questionnement authentique, « pour de vrai », construction a-didactique, court ces risques dénoncés de spontanéisme, de discussion vaine, d'impréparation.

Pour autant, la modélisation didactique des genevois n'est pas exempte de critiques. Certaines sont apparues, pointées par d'autres, la part accordée à des dimensions rituelles ou formelles par rapport à celle des activités de réflexion (Nonnon, 1999, p. 116) ou qu'ils ont pointées eux-mêmes, la question du coût en temps et en investissement, de la possibilité de transfert à des activités moins codifiées, de l'évaluation de l'oral ¹¹¹. Mais en conclusion de cet examen, on peut dire qu'à ne pas faire l'objet de formalisation didactique, le DP s'expose à ne gagner aucune place légitime à l'école.

3. DP et débat en littérature : le régime de la communauté

Pour éclairer les rapports entre le DP et le débat en littérature, je me suis appuyée sur les travaux de Dias spécifiquement consacrés au débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature (2010), en tant que genre disciplinaire identifié de l'école primaire, étudié tant du point de vue des modélisations didactiques qui en sont proposées que du point de vue des instructions officielles, pour montrer que certains ordonnent une fusion des genres. J'ai examiné les recommandations de Galichet (2004), celles de Chirouter (2011) qui proposent une formalisation du DP qui repose exclusivement sur la littérature de jeunesse, ceux de Tozzi (2003, 2008), ceux de Tozzi, Bucheton, Soulé (2008) menés dans une perspective « interdidactique » et des travaux de Sabot (2002) me permettent de mettre au jour les présupposés qui organisent les relations entre littérature et philosophie et orientent l'articulation du DP avec le débat littéraire, dans les recommandations du DP. L'étude menée montre que les deux genres s'unissent parfois sous le régime de la communauté, qui brouille les frontières entre eux.

¹¹¹ Nonnon (2011) fait état des réflexions menées par les chercheurs à l'occasion du colloque international « *Faut-il parler pour apprendre ?* », Arras, IUFM, Université Charles de Gaulle – Lille 3, 2004.

3.1. Des formalisations didactiques aux formalisations institutionnelles du débat littéraire : une niche pour le philosophique

Je me suis d'abord placée du point de vue des formalisations didactiques et des formalisations institutionnelles du débat littéraire pour faire apparaître, que certaines d'entre elles orchestrent une fusion des genres du débat littéraire et du DP.

Les travaux de Dias ont montré que l'émergence du genre du débat en littérature est liée à l'adoption de nouvelles références théoriques, dans les conceptions de l'enseignement de la lecture et de la littérature : la valorisation de la place du lecteur dans l'acte de lecture et les apports des théories de la réception (2010, p. 82), qui influencent les travaux didactiques autour de la lecture ; l'avènement du paradigme de l'interprétation à l'école primaire (*ibid.*, p. 84) ; l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse à l'école (*ibid.*, p. 94) au travers de la scolarisation d'un corpus d'œuvres (*ibid.*, p. 98), qui se veulent complexes (*ibid.*, p. 97), ouvrant à des lectures impliquées et plurielles.

Selon Dias, trois modélisations didactiques du genre du débat se sont constituées à la fin des années 1990. La première repose sur les travaux de F. Quet, M. Rémond, Beltrami (Dias, 2010, p. 108) et vise à renouveler la « leçon de lecture », en favorisant la discussion, les confrontations plutôt que la parole magistrale, la réflexion sur la compréhension et l'interprétation, sans valoriser spécifiquement l'enseignement de la littérature. Pour ce faire, on étudie des procédés textuels à partir de textes courts. La seconde, celle de C. Tauveron (1999), valorise spécifiquement l'enseignement de la littérature, où « le DI¹¹² est alors un genre de la résolution de problèmes que pose la pluralité des interprétations des textes littéraires qualifiés de "proliférants" » par distinction des textes « réticents » (Dias, 2010, p. 108). L'enseignant demeure le garant de la validation du sens, en référence aux « droits du texte », dans une conception inspirée de Eco, là où le modèle précédemment évoqué prône une situation-problème « où les élèves peuvent aussi être arbitres de leurs échanges » (*ibid.*, p. 115). Le débat comme discussion sur la portée symbolique du texte est aussi spécifiquement valorisé dans ce second modèle, c'est-à-dire celui d'un « débat spéculatif » (*ibid.*). Dias identifie une troisième modélisation du débat avec les travaux de P. Joole à partir de 1999.

L'étude d'œuvres intégrales est valorisée pour accéder au signifiant, tandis que prolifération et réticence des textes ne sont pas reprises (Dias, 2010, p. 109). Enfin le débat est au service de la compréhension.

Si le partage entre lecture et littérature, compréhension et interprétation n'est pas toujours des plus égal, cependant le genre du débat est identifié comme un genre disciplinaire à part entière, une identité spécifique que viennent brouiller les formalisations institutionnelles du genre, en fusionnant les approches et en accordant une place de choix à la réflexion philosophique.

Le débat en littérature est prescrit dans les programmes de 2002 pour les cycles 2 et 3 (BOEN, 2002). A. Dias estime qu'il s'appuie sur la modélisation de Tauveron (Dias, 2010, p. 124). C'est à propos des documents d'accompagnement (MEN 2002, 2003, 2004) que Dias fait apparaître que si là encore, il est appuyé sur la modélisation de la didacticienne, il est aussi adossé aux modèles de Beltrami et *alii* (avec la lecture de texte courts et des activités de métacompréhension) et de Joole (avec la lecture d'œuvres longues). Selon elle : « Les trois modélisations fusionnent » (Dias, 2010, p.125). La didacticienne, effectuant un parcours des préconisations autour des œuvres recommandées dans ces documents, montre que le débat n'est pas toujours prôné pour la lecture du texte littéraire, que pour certaines œuvres le débat est entendu comme construction du sens (*ibid.*, p. 132) et que pour d'autres, les frontières entre débat d'interprétation et débat philosophique sont poreuses, le DP en tant que réflexion sur la symbolique des œuvres et les valeurs qu'elles portent, pouvant être légitimé comme « pratique de la lecture du texte littéraire en classe de français » (*ibid.*, p. 136). Effectivement dans ce cas, les documents d'accompagnement envisagent de manière explicite la pratique du DP dans le cadre officiel du débat en littérature et ouvrent sur une fusion des deux genres :

« L'interprétation prend, le plus souvent la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres¹¹³ ».

¹¹² Le « DI » désigne un genre qui articule l'enseignement de la lecture et de la littérature dans les travaux de Dias (2010).

¹¹³ *Littérature, cycle 3*, Documents d'application des programmes, 2002, CNDP, p. 6.

Ou encore :

L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés¹¹⁴.

L'inspiration du modèle de C. Tauveron (1999) apparaît, qui lui-même ouvre à la pratique du DP dans le débat littéraire, notamment au travers de la distinction qu'elle opère entre des interprétations du premier type (INT1) et du deuxième type (INT2) :

Tout texte appelle également une interprétation de type 2 (INT2), au sens herméneutique du terme, postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, soit, non point « qu'est-ce que dit le texte ? » mais « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? quelle morale, enseignement, portée symbolique... puis-je en dégager ? (Tauveron, 1999, p. 21).

Le parcours des programmes, appuyés pour partie sur le modèle didactique de Tauveron, révèle qu'une place privilégiée est accordée dans ces deux cas au DP dans le débat interprétatif, lorsqu'il est question d'interroger la portée symbolique et philosophique du texte, si bien qu'on peut dire qu'une fusion des genres est encouragée, qui repose sur une part d'indistinction entre travail d'interprétation littéraire et travail philosophique.

3.2. Différenciation ou fusion des genres : le point de vue des promoteurs du DP

Cette fois, je me suis placée du point de vue des promoteurs du DP. Il est apparu que les relations entre le DP et le débat littéraire sont diverses, parfois absentes, impensées ou évitées, parfois fusionnées, sous l'égide d'un débat ou de l'autre, selon la place faite au travail d'interprétation et/ou de conceptualisation et à l'usage du texte littéraire.

Concernant les formalisations de l'usage du texte littéraire, un de mes objets a aussi été de montrer que dans les modélisations proposées, sont en jeu certaines façons d'envisager

¹¹⁴ (*ibid.*).

les rapports entre littérature et philosophie, qui relèvent parfois d'une hiérarchisation entre les deux disciplines. Mon hypothèse est que des pratiques ou conceptions de pratiques propres aux philosophes de métier autour des textes littéraires viennent hanter les propositions de pratiques de DP articulées au débat littéraire. Les discours de Chirouter et Tozzi notamment sont pris dans une hiérarchisation des relations entre littérature et philosophie, au profit de la philosophie. Pour le faire apparaître, j'ai pris appui sur les travaux de Sabot (2002), qui mettent en cause un partage essentialiste qui s'est construit historiquement entre *la* littérature et *la* philosophie et deux ensembles étanches de textes, au profit d'un entrelacement entre dimension littéraire et philosophique des textes. Dans la perspective d'éclairer ce qui intéresse les philosophes ou la philosophie dans les textes littéraires, Sabot a reconstruit différents « types d'approches philosophiques de la littérature », qui montrent les articulations singulières que chacun d'eux fait jouer entre littérature et philosophie. Il a ainsi distingué trois « schèmes » de commentaire philosophique de la littérature : le schème didactique, le schème herméneutique, le schème productif, que j'expose et que je fais jouer pour éclairer les présupposés des discours de recommandations qui articulent DP et débat littéraire¹¹⁵.

Dans le « schème didactique »¹¹⁶, l'intérêt de la littérature pour le philosophe ne procède pas du texte littéraire lui-même, de sa constitution propre ou de sa constitution en rapport avec du philosophique, ce dont il est tenu pour incapable, en vertu de son caractère esthétique et donc délié de toute vérité. Le texte est un simple objet de pensée, dont seule une lecture philosophique va construire la portée philosophique, selon des concepts préconstruits, qui lui sont appliqués, de l'extérieur et en produisent la vérité. Une opposition hiérarchique est ainsi posée en faveur des démarches de la philosophie sur celles de la littérature plutôt qu'une complémentarité entre elles, la philosophie étant seule capable de formuler la valeur spéculative de l'œuvre littéraire. Pour Sabot, les analyses de Deleuze consacrées à *La Recherche du temps perdu* de Proust¹¹⁷ sont représentatives du schème didactique, dans la

¹¹⁵ Je laisse de côté des critiques, qui ont pu être faites des travaux de Sabot, qui considèrent qu'ils minorent la spécificité des formes littéraires et des genres dans l'analyse de la question de la littérature, qu'ils constituent une certaine philosophie de la littérature au nom d'une certaine philosophie du langage (Mathieu, 2002).

¹¹⁶ Sabot dit avoir emprunté ce nom de « schème didactique » à Badiou (1998), *Petit manuel d'inesthétique*, Paris, Seuil.

¹¹⁷ Deleuze (1964), *Proust et les signes*, Paris, PUF.

mesure où, selon lui, Deleuze effectue une lecture qui mobilise certains de ses concepts philosophiques récurrents (le langage, le signe, le devenir, le temps, l'événement, etc.), sans égard pour les dimensions spéculatives de la forme romanesque proustienne, à tel point qu'il s'opère une « véritable procédure de substitution, par laquelle le texte littéraire vient à s'effacer derrière la grille de lecture philosophique qui s'impose à lui, depuis l'instance conceptuelle qui cherche à en produire la théorie » (2002, p. 44). Sabot tient pour une certaine impasse cette approche, qui méconnaît le littéraire et reconstruit la portée philosophique d'un texte, selon une pensée de l'extérieur.

Le « schème herméneutique » semble dépasser les impasses du précédent, puisque cette fois les philosophes accordent une vérité philosophique inhérente au texte littéraire (*ibid.*, p. 54), selon un renversement tel que c'est l'art seul qui est capable de vérité, là où la philosophie peut seulement faire signe vers elle. Néanmoins, cela ne signifie pas que la vérité se dévoile directement « sous la forme d'un contenu explicite, visible et lisible comme tel à la surface de ses textes [...] ». L'interprétation des textes littéraires se comprend donc elle-même comme une entreprise de désoccultation du contenu spéculatif qui les hante, en vue de les faire advenir à leur propre vérité [...]. Ce qui revient à dire que la littérature est le lieu d'une pensée dont elle ne possède pas elle-même la compréhension » (*ibid.*, p. 56). Une nouvelle impasse surgit, dans le besoin de l'interprétation, qui seule élucide le spéculatif ou le philosophique (le signifié), ce « reste obscur, non littéraire », dont la forme littéraire est finalement accessoire (le signifiant), ce qui tend à reproduire la partition entre littérature et philosophie, en faveur de la philosophie. Pour Sabot, les analyses de Ricœur dans le tome 2 de *Temps et récit*, qui cherche notamment à rendre compte de l'expérience du temps, dans divers champs, dont celui de la fiction narrative, sont représentatives du schème herméneutique. Les fictions littéraires reconfigurent l'expérience temporelle pourtant aporétique dans le cadre de la spéculation philosophique, en étant investies d'une fonction référentielle, en tant que métaphores. Dans cette perspective, le concept est le « revers de la métaphore, en tant qu'il échoue à énoncer ce que la métaphore, du fait de sa puissance signifiante, parvient seule à figurer » (*ibid.*, p. 68). En dernier ressort cependant, la hiérarchie entre littérature et philosophie est reconduite, puisque c'est le travail d'interprétation philosophique qui met au jour la dimension spéculative du texte littéraire, dans ses propres

concepts, en même temps que le présupposé du schème didactique est retrouvé : la signification de l'œuvre est « en dehors d'elle » et de sa forme (*ibid.*, p. 76).

C'est le « schème productif », qui fait de l'art un lieu de production de vérités, qui permet de sortir des impasses précédentes selon Sabot, en tant que « mise en œuvre littéraire du philosophique » (*ibid.*, p. 80), les textes littéraires étant le lieu, dans leur constitution même, d'une élaboration spéculative, selon des formes spécifiques (*ibid.*, p. 91). L'idée d'élaboration spéculative est à prendre au sens fort, comme réélaborations de certaines questions philosophiques, qui invitent à interroger et à repenser ce que nous croyions savoir (*ibid.*, p. 120). C'est le travail de V. Descombes (1987) qui est considéré par Sabot comme représentatif du schème productif, au sens où il propose un renouvellement du nouage entre philosophie et littérature. Descombes considère que la construction narrative construite par Proust dans *La Recherche* est la forme propre à des contenus de pensée, qui en sont indissociables et qui ne se sont pas constitués en dehors d'elle (*ibid.*, p. 83). La « philosophie du roman » n'est pas à chercher ailleurs que dans le roman même (dans un essai par exemple), au fur et à mesure de son déploiement. Les « idées du roman » ne sont pas définies ailleurs ou à part de ce roman, transposées ou traduites et ce sont des « "idées de roman" - voire des idées romanesques » (*ibid.*, p. 88). Il est question de considérer que la « littérature fasse de la philosophie, à sa manière et avec ses propres moyens (*ibid.*, p. 92), notamment qu'elle traduise des concepts en situations, qui en sont autant d'analyses et qui ouvrent sur un renouvellement de l'approche du philosophe, susceptible de s'incarner dans le genre romanesque ou tout autre et d'excéder ses formes usuelles.

J'ai donc reconstruit à partir de quel schème directeur sous-jacent s'organisait l'articulation du DP au travail du texte littéraire, lorsque cela me semblait pertinent, en considérant avec Sabot que le schème productif est celui qui ouvre la possibilité d'un renouvellement des formes et des contenus de l'approche philosophique et j'ai postulé que c'est cet usage qui peut faire l'intérêt d'un passage de frontières entre le DP et le débat littéraire, lorsqu'un usage littéraire du philosophique se fait jour, en gardant à l'esprit la part de la transposition nécessaire à une telle entreprise.

Les travaux de F. Galichet ne mentionnent pas le débat littéraire. D'éventuelles relations de l'un à l'autre demeurent impensées (Galichet, 2004), ce qui peut paraître

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

surprenant puisque le DP est spécifié par rapport à d'autres débats scolaires, le débat en sciences ou le débat argumentatif en français (*ibid.*, p. 7) et que le cadre institutionnel de la demi-heure de débat de vie de classe est convoqué pour la pratique du DP. Néanmoins l'usage de textes littéraires dans le DP est recommandé. Sur quinze fiches notionnelles et d'activités proposées dans l'ouvrage de 2004 à destination des enseignants, treize indiquent des références bibliographiques de littérature, dont dix sont spécifiquement des références de littérature de jeunesse. Les références prennent place dans la catégorie « prolongements » du DP, « susceptibles d'apporter des informations ou des éléments de réflexion nouveaux » et notamment au cycle 2 (*ibid.* p.13). On peut noter que les quinze fiches proposent aussi des références philosophiques, sous forme d'extraits de textes d'auteurs, qui apparaissent dans les catégories « déroulement du débat » et « prolongements », avec une prééminence qui leur est accordée au cycle 3. Parfois, les textes philosophiques sont mis sur un plan d'égalité formelle avec les textes littéraires, en termes d'usage sur un thème : « De nombreux textes littéraires ou philosophiques, parlent de l'amitié, et peuvent servir de prolongements à la discussion » (*ibid.*, p. 19) et des extraits d'Aristote, Montaigne et Saint-Exupéry proposés. Parfois des aphorismes ou de simples citations littéraires ou philosophiques sont convoqués (*ibid.*, p. 30). De manière générale, les modalités d'exploitation des textes littéraires ne sont guère précisées : un texte vient en prolongement, il est lu parce qu'il pose un problème, parce qu'il permet de nourrir la réflexion, d'approfondir la discussion. Finalement, on peut dire que le texte littéraire n'est pas au cœur de l'exercice de DP, à n'être qu'un support emprunté parfois. La question de la spécification et de l'articulation des genres DP et débat littéraire n'est pas abordée, peut-être même soigneusement évitée et aucun schème ne peut valablement y être associé.

La modélisation de Chirouter est bien différente, puisqu'elle propose une formalisation du DP, qui s'appuie exclusivement sur la littérature de jeunesse. En effet, elle considère que « le texte littéraire est un outil privilégié pour apprendre à philosopher » (2011, p. 21). Un argument est que la littérature permet la décentration de l'enfant, enfermé dans son point de vue propre, sa subjectivité, rivé à une expérience finie du monde, en vertu de son jeune âge. La littérature établit un pont entre l'expérience singulière, personnelle, souvent teintée d'affectivité et d'anecdotes et le concept, très lointain, en plaçant « le problème à bonne distance » (*ibid.* p. 21). En référence à Ricoeur (1990), aux liens qu'il a repensés

entre la littérature et la philosophie selon la chercheuse, la littérature nous permet des « expériences de pensée » en ouvrant sur le mode de la fiction une multitude de possibles, dans lesquels nous évoluons imaginativement et elle ouvre à des « expériences de vérité », en vertu de sa « "fonction référentielle", qui dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité. C'est cette fonction qui permet de donner du contenu et de la profondeur aux ateliers de philosophie » (Chirouter, 2011, p. 22). Un autre argument est de renvoyer aux documents ministériels consacrés à la littérature de 2008¹¹⁸, en estimant que ces prescriptions « insistent sur la portée philosophique des textes et encouragent fortement les enseignants à engager des débats et des réflexions à partir des questions qu'ils soulèvent » (2011, p. 39). Alors qu'elle se réfère à des prescriptions consacrées au débat en littérature - même s'il s'agit d'un genre en survie en 2008, dont on ne sait plus vraiment en quoi il consiste comme a pu l'affirmer Dias (2010, p. 123) -, deux remarques s'imposent : Chirouter n'évoque pas ce genre disciplinaire et indique seulement que le temps de pratique du DP est pris sur les horaires d'instruction civique et morale et de littérature (2011, p. 51). Cependant on peut penser que la modélisation proposée par la chercheuse fusionne DP et débat littéraire, sous l'égide du DP, malgré l'absence de mention de ce dernier, un silence qui a l'avantage de la dispenser d'opérer le délicat travail de différenciation ou d'articulation des deux genres, en ayant à spécifier chacun. On peut par exemple remarquer l'absence de référence aux travaux de Tauveron, que ce soit dans le corps du texte ou dans la bibliographie, qui insistent sur l'exploitation de la portée philosophique des textes littéraires et qui permettraient d'interroger la pertinence, la nécessité et les spécificités du DP appuyé sur la littérature de jeunesse.

Chirouter en réalité propose une modélisation qui résorbe le débat littéraire dans le DP, notamment en préconisant la mise en place du DP afin de mieux comprendre la portée philosophique des textes littéraires :

Une certaine forme de littérature de jeunesse contient, elle aussi, une véritable portée philosophique et c'est pourquoi elle est un véritable tremplin pour accompagner de jeunes élèves dans l'apprentissage du philosopher. Un grand nombre de professeurs de philosophie en classe Terminale font appel à la littérature pour aider leurs élèves à comprendre les enjeux des notions au programme [...]. C'est pourquoi on peut penser, surtout au vu de l'esprit du

¹¹⁸ B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, MEN et *Une culture littéraire à l'école*, 2008, MEN.

programme de littérature au cycle 3, que la mise en place d'ateliers de réflexion à visée philosophique dès l'école élémentaire peut permettre à la fois de mieux saisir cette dimension philosophique de la littérature mais aussi d'apprendre à réfléchir rigoureusement (*ibid.*, p. 25).

Comme chez Tauveron, la portée philosophique des textes littéraires est pointée, mais pour Chirouter c'est le DP – et non une interprétation de type 2 dans un débat littéraire – qui permettrait spécifiquement de la saisir.

La fusion au bénéfice du DP apparaît à l'examen du dispositif proposé. L'enseignant constitue une bibliographie qui met en réseau des textes de littérature de jeunesse sur un thème dit philosophique (l'amitié, l'amour, l'art, le beau, le travail, l'argent, l'ignorance, la connaissance, ...). Tous les textes sont à disposition des élèves et empruntables, sur une période de huit à quinze jours, pendant laquelle certains sont lus à haute voix. Tout travail d'interprétation est implicitement écarté. En effet, l'enseignant « vérifie simplement la compréhension du récit » par des questions du même nom (*ibid.*, p. 50). Une ou plusieurs séances de DP s'ensuivent. Elles consistent dans la lecture à la classe d'un des albums, suivie de questions, dont le statut n'est pas précisé (Compréhension ? Interprétation ? Réflexion ?). Une « question générale » est ensuite posée, par exemple : « Quelles différences y a-t-il entre "être ami" et "être copain" ? » (*ibid.*, p.64), « Pourquoi les hommes ont-ils parfois peur de ce qui est différent ? » (*ibid.*, p. 103), point de départ d'une discussion philosophique, qui se nourrit de l'évocation des différents albums et vise une conceptualisation notionnelle.

Pour donner un exemple de l'articulation entre les questions, dont le statut n'est pas précisé et une question générale, qui amorce la discussion philosophique, j'ai repris la liste de quatre questions qui interviennent après la lecture de l'album *Otto* de Tomi Ungerer et qui précèdent la question générale : « Quelles différences y a-t-il entre "être ami" et "être copain" ? :

- « - A-t-on besoin de se voir tous les jours pour être ami ?
- L'amitié dure-t-elle toute la vie ?
- Comment et pourquoi l'amitié est-elle si forte ?
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur l'amitié ? » (*ibid.*, p.65).

Sur les quatre questions présentées, les deux premières ont une forme générale, qui ne fait pas de référence directe dans sa formulation à la situation et aux personnages de l'album

et on ignore s'il est attendu des élèves qu'il apportent des réponses construites dans le strict cadre de l'album ou qu'ils s'en éloignent. On ignore s'il s'agit de questions de compréhension, d'interprétation, de réflexion. Les deux dernières font plus directement référence à l'album. On notera que la forme de la dernière est répétée d'une étude d'album à l'autre et d'un thème à l'autre : « Que nous apprend cette histoire sur ... ? ». Elle invite à dégager la portée philosophique du texte et on peut dire qu'elle relève d'une interprétation de type 2, si l'on se réfère à la modélisation de Tauveron. Et cette même question relève tout autant du DP, selon Chirouter, qui considère qu'elle ouvre sur une première conceptualisation de l'amitié. Mise en perspective avec l'objet du DP, qui est de distinguer l'amitié du copinage et de dégager les attributs de l'amitié, la référence à l'album *Otto* a pour fonction d'établir qu'une « relation d'amitié se construit avec le temps » (*ibid.*, p. 59), qu'une « amitié peut défier le temps » (*ibid.*, p. 58).

On peut dire que le modèle de Chirouter opère donc une fusion entre le débat littéraire et le DP, sous l'égide du DP et qu'il prétend engager une lecture philosophique des textes littéraires, en forme de conceptualisation notionnelle. Cette modélisation reconduit la hiérarchisation de la littérature et de la philosophie au profit de la philosophie, en privilégiant une prétendue approche conceptuelle. Alors que Chirouter prétend rompre avec la « hiérarchie, historiquement construite par Platon et Kant, entre philosophie et littérature », en se réclamant des travaux de Sabot (*ibid.*, p. 22), que sa présentation de l'œuvre littéraire donne à penser que sa construction relève du schème productif, parce que selon elle la signification de l'œuvre n'est pas en dehors d'elle et insue de son auteur, qu'elle se réclame de Ricoeur, de la fiction littéraire comme « métaphore vive », qui dispose d'une fonction référentielle, qui dévoile et permet de penser des aspects insoupçonnés du réel, sa modélisation ne relève pas d'un schème productif, en vertu d'une faiblesse de la formalisation du travail proposé autour des textes, insuffisamment construit, rabattu sur la conceptualisation notionnelle, là où la transposition d'un travail d'interprétation pour une analyse du concept en situation serait exigée, qui rende justice aux moyens propres que la littérature emploie pour faire de la philosophie et bousculer les approches conceptuelles que cette dernière propose. Le travail proposé fait finalement retour au schème herméneutique et au schème didactique et à son présupposé : la signification de l'œuvre est « en dehors d'elle » et de sa forme et c'est la conceptualisation qui met au jour la dimension spéculative du texte littéraire. J'attribue en

partie ces effets à l'absence de prise en charge de la question de la spécification du débat littéraire par rapport au DP et réciproquement, ainsi qu'à l'absence de prise en charge de la spécification de l'interprétation et de la conceptualisation.

A la différence de Chirouter, Tozzi s'est affronté à une élucidation des rapports entre le débat littéraire et le DP, à partir de l'exemple du traitement de l'album *Yakouba* de T. Dedieu (1994) et selon des expositions successives qui reconfigurent ces rapports, par glissements de statut et de sens autour du concept d'interprétation, dont j'ai opéré une reconstruction :

Dans la première, le DP est distingué du débat littéraire en se plaçant du point de vue d'une opposition entre travail de compréhension, travail d'interprétation des nœuds de résistance d'un récit et travail autour du questionnement de l'universel porté par le récit :

Il s'agit moins, au-delà de la compréhension d'un texte de littérature de jeunesse, de donner une interprétation à ce qui résiste dans le récit, que d'aborder les questions universelles abordées dans et par le texte, par exemple, non plus en se demandant si *Yacouba* n'est pas un vrai guerrier parce qu'il refuse de tuer sans mérite un lion blessé, ou un pacifiste parce qu'il rompt le cycle de la violence, mais quel est le sens de la guerre et de la paix pour l'humanité, ou s'il y a des guerres justes (2003, p. 22).

Le DP est présenté comme une approche spécifique, en rupture avec la compréhension et l'interprétation et synonyme de leur dépassement. On peut parler d'une hiérarchie entre littérature et philosophie, sous-jacente au discours, en faveur de la philosophie, et d'une combinaison du schème didactique et du schème herméneutique : c'est le travail philosophique herméneutique qui met au jour la dimension spéculative dont le texte littéraire est porteur, dans ses propres concepts en même temps que le présupposé du schème didactique est retrouvé : la signification de l'œuvre est « en dehors d'elle » et de sa forme. En dernier ressort, on quitte l'œuvre pour penser la guerre et la paix, ce qui interroge sur l'intérêt et les raisons mêmes de l'étude de l'album.

Dans une seconde approche, c'est la pluralité des interprétations qui ouvre la discussion et appelle une définition du courage. Le problème devient alors de parvenir à distinguer cette modélisation de celle de Tauveron. Une étude comparée a été menée par Dias (2010) entre le travail sur le texte *Yakouba*, par Tauveron (2004) et celui de Tozzi et

Bussienne (2004), qui montre que les deux approches convergent. J'ai repris sa présentation sous forme de tableau des deux modélisations¹¹⁹ :

Modélisation de Tauveron (2004, p. 30)	Modélisation de Bussienne et Tozzi (2004, p. 2)
« Le texte, qui se présente comme un conte de sagesse, pose également un problème d'interprétation du deuxième type : que veut-il dire ? quelle leçon veut-il transmettre ? quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique ? [...] Peut s'ouvrir alors un intéressant débat interprétatif : le texte dit-il qu'il convient de transgresser les codes sociaux en certaines circonstances mais au prix d'une exclusion ? Ne dit-il pas aussi que la transgression des codes sociaux est un bien pour la société même sans qu'elle s'en aperçoive ? Ne met-il pas en scène deux conceptions de l'honneur ? Ne parle-t-il pas sur un autre plan de ce qu'implique grandir (trouver douloureusement et solitairement sa propre voie, en dehors des chemins tracés par les parents) ? N'est-il pas une parabole sur les valeurs comparées des vertus guerrières et des appétits de paix incarnés par le berger ? ».	« Yacouba est un adolescent d'une tribu africaine de guerriers. Son rite d'initiation pour devenir adulte est de tuer un lion. Mais il rencontrera un lion blessé qu'il ne tuera point, et deviendra simple berger du troupeau...qui ne sera plus attaqué par les lions. Il aura été confronté au dilemme : "Soit tu me tues sans gloire, et tu deviens guerrier, soit tu me laisses en vie, et tu seras banni de ta tribu". Il faudra certes travailler la "compréhension" du texte, expliquer par exemple ce que signifie "gloire" ou "banni". Mais après commencera le "débat d'interprétation" : Yacouba est-il lâche de ne pas tuer un lion comme exigé par sa tribu ? Ou est-il courageux de résister à la norme du groupe au risque de l'exclusion, en vrai pacifiste qui refuse la violence pour devenir viril ? Ou courageux parce qu'en vrai guerrier prêt à risquer sa vie, il ne tue pas un lion blessé ? Plusieurs interprétations sont également légitimes, ouvrant la discussion. Et celle-ci s'approfondira si elle tente de définir ce qu'est le courage ».

6. Tableau comparatif de modélisations didactiques pour l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu, établi par A. Dias

La modélisation de Tozzi et Bussienne articule pour l'essentiel le débat autour d'un travail sur la compréhension suivi d'un travail d'interprétation, qui ne diffèrent pas en première lecture du modèle de Tauveron. C'est la raison pour laquelle je rejoins Dias, qui considère que les deux modélisations convergent « vers une lecture commune de l'album qui dans tous les cas interroge les élèves sur leur compréhension de l'œuvre, sur le traitement symbolique du choix de Yacouba, et qui invite les élèves à réfléchir sur ce que peut signifier : grandir ; l'honneur ; le courage. Le DI n'écarte pas ces concepts et le DVP¹²⁰ n'écarte pas ce traitement symbolique de l'œuvre » (2010, p. 46). Là où une distinction peut être établie, c'est à propos du statut accordé à l'œuvre dans chacun des deux débats étudiés, en tant que moyen ou en tant que fin, moyen au service de la définition d'un concept, dans le cas de Tozzi et

¹¹⁹ J'ai cependant modifié la coupe des textes.

¹²⁰ Le DI désigne pour Dias le débat interprétatif et le DVP désigne le débat à visée philosophique.

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

Bussienne, fin dans le cas de Tauveron, puisque le travail mené est au service de la saisie de l'œuvre. Le schème en jeu dans chacune des approches les distingue. L'approche de Tauveron me semble relever du schème productif de Sabot, où le texte littéraire est le lieu, dans sa constitution même, d'une élaboration spéculative, selon des formes spécifiques, traduction de concepts en situation, dont sont représentatives les questions à poser au cours du débat interprétatif de *Yakouba* : « Ne met-il pas en scène deux conceptions de l'honneur [...] ? N'est-il pas une parabole sur les valeurs comparées des vertus guerrières et des appétits de paix incarnés par le berger ? », ce qui donne sens au fait que la saisie de l'œuvre soit la fin même du travail, tandis que dans la modélisation de Bussienne et Tozzi, la pluralité des interprétations ouvre une discussion, au service de la définition du concept de courage dans une approche conceptuelle philosophique, qui en demeure distincte. Alors que la prise en compte des spécificités de l'œuvre littéraire permettrait de renouveler la pratique philosophique elle-même, elle est reconduite à l'identique, suivant un schème herméneutique et l'abandon final de l'œuvre.

Une troisième variation de l'articulation du DP et du débat littéraire confirme cette orientation, qui tient le DP pour un prolongement et un approfondissement, la construction conceptuelle d'une notion dans une démarche de généralisation, là où le débat littéraire aborde la notion sous l'angle d'une situation vécue par un personnage, à laquelle il est aussi rivé :

Articuler le « débat d'interprétation » en français avec une discussion à visée philosophique ». Concrètement, à propos de l'album *Yacouba*, le débat d'interprétation peut porter sur « *Yacouba* est-il courageux ? », c'est-à-dire sur une situation vécue par un personnage auquel les enfants s'identifient, et se prolonger par : « Qu'est-ce que le courage ? », approfondissement conceptuel d'une notion qui va bien au-delà de la simple définition d'un mot et qui est abordé dans le *Laches* de Platon » (Tozzi, 2008, p. 110).

Le DP est donc articulé au débat littéraire, en termes de dépassement, dans une distinction entre le travail de conceptualisation et celui du lexique, qui rabat de nouveau le travail d'interprétation sur celui de la compréhension. L'argument de l'identification de l'enfant à un personnage confronté à une situation singulière est convoqué sans être explicité, alors qu'il précise implicitement le statut que Tozzi accorde au texte littéraire dans le débat : il est un support commode, qui permet une identification de l'enfant, mais il est voué à être

délaissé. La référence au *Laches* de Platon signale que la question posée en DP lui est empruntée : « Qu'est-ce que le courage ? » et que ce n'est pas le texte littéraire qui permet de la produire, ce qui reconduit les rapports de hiérarchisation entre littérature et philosophie, en faveur de la philosophie. On peut dire qu'une fusion du débat littéraire et du DP est proposée, sous l'égide du DP, seul capable, selon Tozzi, d'une production de concepts, qui tend à reconduire, en dernier ressort, le schème didactique.

Enfin, une approche que Tozzi a construite avec Soulé et Bucheton (2008) prend en charge de reconfigurer les rapports entre le DP et le débat littéraire : elle se veut « résolument interdidactique, c'est-à-dire située au croisement de la didactique du français et de la philosophie » dès l'annonce de son projet de « tissage littérature-philosophie » ou encore d'articuler « littérature et philosophie autour de la notion de débat » (Soulé et *alii*, 2008, p. 18). Deux présupposés gouvernent cette approche dite interdidactique. Le premier est de considérer littérature et philosophie comme « deux disciplines » (*ibid.*, p. 204), alors que l'étude des recommandations de Tozzi a montré les difficultés de scolarisation et de disciplinarisation, voire le refus exprimé de faire de la philosophie à l'école primaire une discipline scolaire au profit d'une conception existentielle (cf. *supra*, Deuxième partie, notamment le chapitre 5, la sous-section 2.2.). Le second, intimement lié au premier, est de considérer les processus de pensée retenus par Tozzi – problématiser, conceptualiser, argumenter – comme des habiletés définies disciplinairement, alors que l'étude en a montré le caractère générique, existentiel et non disciplinaire, puisqu'ils ne sont pas construits en tant manières de penser, agir, parler spécifiques à la discipline (cf. *supra*, Deuxième partie, notamment le chapitre 4, la sous-section 3.2.).

Deux principes intangibles sont posés : dans une approche littéraire, il est question de construire les significations d'un texte et les activités convergent vers le texte ; dans une approche philosophique, il est question de construire les significations d'un concept et l'activité philosophique s'éloigne du texte (*ibid.*, p. 17), une partition qui semble écarter d'entrée de jeu une construction des relations entre l'œuvre littéraire et le travail philosophique selon le schème productif, pour lequel le texte littéraire est le lieu, dans sa constitution même, d'une élaboration spéculative, selon des formes spécifiques, qui appellent au renouvellement de la pratique philosophique. A partir des principes posés, la question de

l'articulation entre une visée littéraire et une visée philosophique est construite, selon cinq façons de mettre en relation les deux visées (*ibid.*, p. 137).

La première consiste à dissocier les deux visées, à centrer le débat littéraire sur le texte et à centrer le DP sur un concept ou une question (*ibid.*) et à les pratiquer séparément. Dans le débat littéraire, l'enjeu des activités sur le texte est de permettre l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la compréhension, de l'interprétation et pour la discussion de « construire des compétences de lecture » (*ibid.*, p. 138). Dans le DP, on utilise ou non un texte et si c'est le cas, on le considère comme un lanceur de la réflexion, dont on se détourne finalement pour la seule construction du concept interrogé. Cette dissociation des deux visées est perçue par les auteurs comme un affaiblissement des perspectives aussi bien littéraires que philosophiques, à laquelle ils substituent quatre approches complémentaires : le texte littéraire comme amorce d'une discussion à visée philosophique (DVP), le texte littéraire comme prolongement d'une DVP, l'inclusion de moments philosophiques dans une discussion à visée littéraire (DVL), l'inclusion de moments de discussion littéraire dans une DVP. Toutes reposent, selon eux, sur une double nécessité : la nécessité de la « création d'un espace interprétatif », qui admet toutes les idées en vue de la problématisation, ce qui signifie alors qu'il n'y a ni débat littéraire ni DP, à partir d'un texte, sans interprétation (*ibid.*, p. 140) et en retour, la nécessité pour l'interprétation de convoquer les univers référentiels que l'œuvre engage, ce qui implique de prendre en compte leur dimension philosophique et conceptuelle, pour penser et catégoriser les variations d'une figure archétypale comme celle du loup, donnée à titre d'exemple, pensable à partir de l'opposition entre nature et culture, le concept de sauvage ou celui de rapport au monde animal. On peut dire que le DP et le débat littéraire fusionnent, à l'endroit du travail même d'interprétation qui fusionne « du » littéraire et « du » philosophique.

En ce qui concerne l'approche du texte littéraire comme amorce d'une discussion à visée philosophique, peu explicitée, les auteurs considèrent que la discussion à visée philosophique n'est pas l'achèvement du débat littéraire, mais qu'elle « s'inscrit de fait dans la lecture du texte », qu'elle en est un moment (*ibid.* p. 141). Une distinction est opérée entre des textes « appelants » d'un DP et des textes « astreignants », les seconds contraignant à un DP, soient les contes, fables et mythes, dont il est admis qu'ils problématisent le rapport de

l'homme au monde et à autrui. On peut ici considérer qu'un schème productif oriente la modélisation, au sens où la nature et le genre des textes convoqués relèvent d'une fusion du littéraire et du philosophique, que leur interprétation reconduit. Les débats fusionnent.

Dans l'approche du texte littéraire comme prolongement d'une DVP, la démarche consiste à essayer de dégager les attributs d'un concept sans texte puis de les ré-ancrer dans des situations fictionnelles, qui permettent de circuler entre des catégorisations et un « mode de pensée dit « plus phénoménologique », selon une circulation entre le général et le particulier, le passage de l'un à l'autre permettant selon les auteurs d'opérer des déplacements des attributs du concept ou de leur rapport au concept. Ils donnent l'exemple d'un lecteur de Yakouba : « Je sais que le courage c'est d'être capable d'affronter un danger... mais le courage de Yakouba qui doit tuer un lion, c'est précisément dans ce livre de ne pas le tuer. Alors je ne comprends pas et je dois de nouveau réfléchir au problème » (*ibid.*, p. 143). Selon les chercheurs, la situation fictionnelle donne à repenser la première définition du courage et c'est sur ce point qu'on peut dire que les rapports entre littérature et philosophie sont pensés selon le schème productif.

L'inclusion de moments philosophiques dans la discussion à visée littéraire est vue, quant à elle, comme véritablement représentative de la démarche interdidactique. Elle consiste dans une prise de distance par rapport au texte pour proposer un éclairage conceptuel, soit un étayage cognitif pour en comprendre les liens logiques, les conséquences morales ou intellectuelles, suivie d'un retour au texte, au service de la visée littéraire, qui cependant se donne comme non exclusive. Ici, une rupture est plus nette entre travail d'interprétation et travail du concept, qui en appelle davantage aux schèmes didactique et herméneutique.

La quatrième approche, l'inclusion de moments de discussion littéraire dans une DVP, est au service de la problématisation, de la conceptualisation et de l'argumentation, les trois processus du philosophe selon Tozzi. Le texte sert d'exemple pour aider à conceptualiser, à passer à l'abstraction. A propos de la problématisation, le texte valide un raisonnement ou l'oriente. Enfin, le rappel de récits lus acquiert une valeur argumentative : « c'est comme dans... », qui joue à titre d'argument d'autorité selon les auteurs. La rupture est ici consommée entre travail d'interprétation et travail du concept et renvoie aux schèmes didactique et herméneutique.

La tentation de faire du DP l'achèvement et le couronnement de la discussion littéraire est récusée par les chercheurs au profit de l'affirmation d'une complémentarité des débats, dont on peut dire qu'elle prend la forme d'une inclusion de l'un dans l'autre alternativement. C'est donc une fusion des genres qui est proposée, sous la présidence de l'un ou de l'autre alternativement. En ce qui concerne les rapports entre littérature et philosophie, c'est lorsque l'interprétation elle-même fusionne le littéraire et le philosophique, que leur hiérarchisation est abolie. Lorsque le travail philosophique du concept est maintenu et distingué de l'interprétation, la hiérarchisation est réintroduite, au profit de la philosophie, ce que confirme la phrase qui conclut l'ouvrage, en posant subrepticement un dépassement du travail de la métaphore par celui du concept :

« Quant à l'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant, et à l'apprentissage du philosopher chez l'élève, ils ne peuvent que gagner à enraciner l'effort de la raison pour comprendre le monde dans la sensibilité et l'imagination, et à travailler l'ouverture au concept par un travail sur la métaphore » (*ibid.*, p. 297),

une sorte de réintroduction subreptice d'un couronnement du travail du concept.

Si les modélisations didactiques du débat littéraire permettent de l'identifier comme un genre disciplinaire à part entière, les programmes de 2002 en encourageant la fusion avec le DP, en vertu d'une part d'indistinction entre travail d'interprétation littéraire et travail philosophique, inspirée du modèle didactique de Tauveron (1999). Du côté des promoteurs du DP, certains évitent de penser l'articulation des genres (Galichet, 2004, Chirouter, 2011), tandis que d'autres affrontent cette question (Tozzi, 2004a, 2008, Tozzi, Soulé, Bucheton 2008). Certains fusionnent les deux genres, sous l'égide du DP (Chirouter, Tozzi), tandis que d'autres proposent une inclusion de l'un dans l'autre alternativement (Tozzi, Soulé, Bucheton), ces différentes approches étant commandées par une lecture sous-jacente des relations entre littérature et philosophie, qui parfois ne parviennent pas à se déprendre de leur hiérarchisation, au profit de la philosophie avec une survalorisation du travail du concept.

4. DP et débat en sciences : modéliser la problématisation

Je me suis livrée à une étude d'approches respectives de la problématisation dans le débat en sciences et dans le DP, pour rendre compte de leur spécification disciplinaire respective.

Comme l'affirme Destailleur, le débat en sciences à l'école s'est formalisé à partir d'une double idée : celle de la collaboration entre pairs et celle de la construction de savoirs scientifiques, dans la confrontation des conceptions et la négociation autour de la production des savoirs, les échanges étant une des « conditions nécessaires de la production de savoirs scientifiques [...] tout comme la coopération entre les chercheurs est une autre condition », lorsqu'on se tourne vers les pratiques sociales qui en sont une référence (2014, p. 105).

Comme l'ont montré Orange et Fabre (1997), la problématisation est au cœur des débats scientifiques scolaires. Dans la présentation d'un numéro d'Aster¹²¹, consacré au problème et à la problématisation dans l'enseignement scientifique, Orange a montré que si les recherches en didactiques des sciences considèrent le rapport entre problème, enseignement et apprentissage comme une évidence, cependant les cadres théoriques et axiologiques sont divers, en vertu de références épistémologiques et psychologiques diverses, les problèmes étudiés eux-mêmes divers (problèmes exclusivement scientifiques, problèmes autour de questions socialement vives), leurs formes scolaires variées (situation-problème, problème ouvert), le travail du problème lui-même différent (questionnement et modélisation du problème, exploration du possible). Dans tous les cas, le recours au problème n'a de sens que dans un cadre défini.

Pour présenter une voie prise par les recherches didactiques, j'ai fait le choix des travaux de Orange (1999, 2003), Orange, Forneau, Boubigot (2001), Orange, Lhoste, Orange-Ravachol (2008), dans un cadre qui se réclame de Bachelard (1938), Canguilhem (1952) et Popper (1991) notamment. Les chercheurs ont établi que la problématisation « va faire la différence entre l'accès à un savoir scientifique ou le maintien des élèves dans une connaissance commune non problématisée, même si elle est scolairement modifiée » (Orange

¹²¹ *Problème et problématisation*, Aster, n°40, Lyon, 2005.

et alii, 2001, p. 115). En d'autres termes, c'est elle, comme étude du *problématique*, qui permet l'accès à des savoirs scientifiques nécessaires, fondés en raison, plutôt qu'à des connaissances seulement factuelles et contingentes. En effet, elle « consiste à travailler un problème¹²², à en explorer les solutions possibles et à identifier des raisons (en particulier les contraintes empiriques et les conditions de possibilité ou nécessités portant sur les modèles) qui contraignent les solutions » (Orange *et alii*, 2008, p. 77). En dernier ressort, tout modèle proposé¹²³ à l'issue des échanges et de l'« exploration des possibles » doit répondre à des contraintes et des nécessités (Orange *et alii*, 2001, p. 115).

Le débat, qui dégage des impossibilités et des nécessités à l'exploration des possibles, met en jeu des activités d'argumentation complémentaires, qui ont des fonctions respectives. L'une, l'« argumentation sur les possibles » (Orange, 2003) invite les pairs à considérer une solution proposée comme possible et à en discuter, c'est-à-dire, en renvoi aux travaux de Grize (1997) à proposer et négocier une « schématisation », ce qui implique une mise en scène ; Orange estime qu'elle est une condition de possibilité de la problématisation. L'autre, l'« argumentation de preuve » consiste à établir l'impossibilité d'une explication ou sa nécessité, donc à construire des raisons, en renvoi aux travaux de Toulmin (1993) ; elle est au cœur de la problématisation. Les deux fonctions de l'argumentation peuvent s'entrecroiser et s'articuler dans le débat.

Comme on le voit, un cadre défini, une forme scolaire du problème et un travail spécifique du problème sont définis, qui lui donnent sa consistance et sa cohérence et permettent son adaptation à la forme scolaire et disciplinaire. Dans une approche comparée des démarches, qui vise bien sûr à maintenir les spécificités de chaque approche et non à les réduire, le statut accordé à la problématisation, dans l'exposition qu'en propose Tozzi pour le DP, ne permet pas d'arriver à de semblables conclusions.

¹²² Le problème, dont il est question, est encore nommé « problème explicatif » et défini comme suit : « Un problème qui met en jeu deux registres : d'une part un registre empirique, qui concerne le monde réel, les actions directes que l'on fait sur lui, les descriptions qui s'y rapportent ; d'autre part un registre des modèles sur lequel sont élaborées des constructions explicatives pour rendre raison de certains éléments du premier registre » (Orange *et alii*, 2001, p. 116).

¹²³ On notera que la construction d'un modèle repose sur des échanges oraux mais aussi sur une production d'écrits (Latour et Woolgar (1988), Orange *et alii* (2001)).

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

Comme je l'ai établi précédemment (cf. Deuxième partie, chapitre 4, sous-section 3.2.), la problématisation est retenue par Tozzi, comme l'un des trois processus de penser, à côté de la conceptualisation et de l'argumentation, constitutifs du *philosopher*. Problématiser, dans le DP, loin de tout enseignement de la problématisation, nécessairement historique et doctrinal selon l'auteur, signifie quelque chose comme être confronté à une *expérience de vie*, une *expérience existentielle* singulière :

« Problématiser c'est entrer dans une démarche de questionnement qui va nous habiter comme problème ouvert, parce que nous sommes percutés par l'urgence existentielle et intellectuelle à résoudre une énigme » (2006).

Malgré l'affirmation qui en est faite, la problématisation, telle qu'elle est conçue par le chercheur, n'est pas construite comme une capacité « disciplinaire », comme c'est le cas dans les modélisations du débat scientifique, qui se réfèrent à un modèle de l'activité scientifique disciplinaire et construisent une approche problématique disciplinaire scolaire. Dans la perspective de Tozzi, la référence au modèle de l'activité scientifique philosophique disciplinaire est écartée, puisqu'il n'est pas question de s'approprier des problématiques légitimes du champ disciplinaire (Nonnon, 2002), mais plutôt d'éprouver, quasiment dans sa chair ou son être, un questionnement.

En vertu d'une conception existentielle, qui ne donne pas lieu à la construction d'une modélisation de la problématisation pour une mise en œuvre, la question du bien-fondé de l'introduction de cette dernière en école primaire ne fait pas l'objet d'un questionnement pour le chercheur. Or Fabre, dont les travaux portent essentiellement sur la question du problème dans l'enquête ou l'enseignement scientifique et non pas dans l'enseignement philosophique (1999, 2009, 2011), a fait apparaître quelque chose comme le risque d'un excès de l'entrée du problème, de la problématisation dans la sphère scolaire :

A l'école, on peut parler d'une véritable injonction à problématiser. Les programmes et instructions diverses incitent désormais les enseignants à construire leurs cours autour de problèmes, à mettre en place des situations d'apprentissage permettant aux élèves de résoudre des problèmes, voire de les poser et de les construire (situations-problèmes, débats scientifiques, philosophiques, littéraires... » [...]. Bref, toute une série de démarches intellectuelles, qui autrefois semblaient réservées aux classes terminales des lycées (comme la dissertation littéraire ou philosophique), semblent désormais

se répandre à tous les niveaux de la scolarité et pénétrer toutes les disciplines (2009, p. 11).

Fabre indique que la tentation de généralisation du problème à l'école expose au risque d'en rester à la seule solution des problèmes, selon une logique propositionnelle, une logique du vrai et du faux, qui au mieux oppose une thèse à l'autre, là où il s'agirait de construire les problèmes, notamment en référence à une « logique du sens », telle que Deleuze l'a décrite, qui rend problématiques les vérités reçues (*ibid.*, p. 156). Sous cet angle, on peut se demander s'il est question, pour Tozzi, de profiter opportunément de l'introduction et du développement de la capacité de problématisation dans l'école, sachant qu'il la déploie de manière paradoxale : une conception existentielle, qui rompt avec un enseignement dit doctrinal de la problématisation en terminale, mais qui emprunte aux attentes des professeurs de philosophie en terminale à l'égard des élèves dans les dissertations, comme s'il y avait une continuité entre l'extérieur et l'intérieur de l'école (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 32). On peut dire que son introduction ne fait pas l'objet de la construction d'une modélisation, en vertu d'une approche existentielle, qui est éloignée de celle des chercheurs, qui travaillent cette question à partir de leur discipline et s'accordent sur les spécificités de la problématisation scolaire : « Redécouverte de ce qui est “déjà su” par les communautés scientifiques, professionnelles ou culturelles » [...] dans un milieu didactique conçu tout exprès » (Fabre, 2011, p. 124).

Lorsque la problématisation est convoquée, l'adaptation du débat à la forme scolaire et disciplinaire dépend des modélisations didactiques qui en sont proposées. Si de telles modélisations, diverses, sont proposées en sciences, le DP semble davantage relever d'une construction a-didactique.

Conclusion du chapitre 7

Ce chapitre consacré à l'examen des frontières entre le DP et d'autres débats disciplinaires et scolaires, le débat en éducation civique, le débat argumentatif en français, le débat en littérature, avait pour objet de décrire la configuration des frontières entre les uns et les autres pour déterminer s'ils sont pris dans des relations de concurrence, de complémentarité, de transmutation, de fusion, ouvrant soit sur une indifférenciation

dommageable à tous, soit sur la domination de l'un sur l'autre, soit sur le renouvellement des pratiques et des identités. Pour le débat en sciences et le DP, il s'agissait de voir comment le traitement de la problématisation spécifie chaque débat.

En ce qui concerne les rapports du DP au débat en éducation civique, il est apparu que le DP s'aventure sur ses terres, dans une fusion, sous l'égide du DP avec les préconisations de Bour, Pettier, Solonel (2003), pour ce qui concerne l'enseignement des valeurs et le rapport aux normes sociales, qui l'expose aux mêmes tensions et impasses, qu'il ne parvient pas à résoudre et qui ne lui permettent pas d'affirmer une identité spécifique. En réalité, on peut dire que cette tentative d'absorption du débat en éducation civique par le DP est un échec, qui les reconduit à une indifférenciation, qui confirme les difficultés d'une affirmation disciplinaire du DP. L'examen des frontières entre le DP et le débat argumentatif en français a, quant à lui, reconduit au constat de la dimension fondamentalement a-didactique du DP, qui ouvre la question de sa légitimité à l'école, au-delà des tentatives des promoteurs du DP de le spécifier par rapport au modèle genevois. Débat littéraire et DP s'ordonnent, quant à eux, selon une fusion des genres sous l'égide du DP ou selon une inclusion de l'un dans l'autre, sous la présidence de l'un ou l'autre alternativement, qui renvoient à une hiérarchisation sous-jacente entre philosophie et littérature, sans déconstruction des frontières entre les genres, au profit d'un renouvellement des identités et des pratiques.

Une certaine tendance du DP à l'hégémonie se montre, dans ses tentatives de fusion à son avantage, qui l'exposent à l'indifférenciation, en vertu de ses difficultés de scolarisation, de disciplinarisation, de didactisation.

Pour le traitement de la problématisation, des difficultés de scolarisation, de disciplinarisation, de didactisation concernent le DP, alors que les modélisations didactiques dans les sciences, au-delà de leur variété assurent au débat sa dimension disciplinaire.

Conclusion de la troisième partie

A l'issue de l'examen des références du DP et de ses frontières, on peut parler d'une hétérogénéité constitutive du genre DP et de sa construction et d'une lisibilité confuse.

L'hétérogénéité constitutive du genre tient à la diversité de ses sources et à la porosité de ses frontières avec d'autres genres scolaires ou disciplinaires. En termes de sources, les recommandations empruntent au débat délibératif, à ses formes mondaine et scolaire, un droit égal à la parole, une répartition de rôles, pour apprendre le débat lui-même et la citoyenneté ; à la dispute dialectique, dégagée de sa dimension agonistique, comme débat entre plusieurs qui raisonnent sur une question, qui doit être prouvée ou réfutée ; à la dispute scolastique la forme du problème, du dilemme, de sa résolution, dont les transmutations restent impensées (sauf chez Brénifier) ; à la conversation du salon littéraire et du café philosophique, l'ouverture à une parole non experte ; à la conversation scolaire la mise en question de la maîtrise de la parole par le maître dans les échanges ; au dialogue socratique la mise en question de certaines modalités de transmission du savoir et d'une certaine figure du maître supposée, au risque d'une impasse de sa transposition. Du point de vue des frontières, les recommandations fusionnent le DP avec le débat de vie de classe et absorbent ce dernier, sans voir que c'est lui qui en réalité succombe aux impasses de son concurrent. Des formalisations fusionnent le DP avec le débat littéraire, sous l'égide de l'un ou l'autre et de présupposés sous-jacents sur les rapports entre littérature et philosophie. Une telle diversité de sources et un tel passage des frontières ne permettent pas d'affirmer le caractère spécifique du DP. Le traitement existentiel de la problématisation dans le DP le donne comme non scolaire, non disciplinaire et non didactique.

Les difficultés autour de la lisibilité des spécificités du DP se montrent notamment au travers des rapports que les discours qui l'encadrent entretiennent à une discipline philosophie. D'un côté la dispute, qui est un genre du discours de l'enseignement de la

Troisième partie : Le DP, ses genres de référence et ses frontières : une fabrication hétérogène

philosophie pratiqué dès l'Antiquité, est une référence majoritairement récusée dans les recommandations actuelles du DP, pour sa dimension agonistique, alors qu'à titre d'exercice scolaire, elle s'est purgée de cette dimension et le rejet de la référence s'analyse en termes de refus de s'inscrire dans des pratiques historiques de la philosophie et de son enseignement. D'un autre côté, les discours convoquent le dialogue socratique à titre de référence, pour mettre en question certaines modalités de la transmission du savoir par un maître, en vertu du postulat de la réalité historique de la pratique sociale du genre et de la possibilité de le transposer dans la réalité de l'enseignement. Cette fois la référence à une pratique supposée historique et sociale de la philosophie sinon scolaire est revendiquée, au risque d'apories pour la construction du genre. Du point de vue des frontières entre le DP et le débat littéraire, les discours prônent parfois la fusion, sous l'égide du DP, en vertu du présupposé sous-jacent de rapports hiérarchiques entre les disciplines littérature et philosophie, au profit de la philosophie, qui reconduit un travail du concept herméneutique, alors qu'il se prétend existentiel, comme dépassement du travail d'interprétation, en vertu d'un dépassement du sensible par l'intelligible et qui reconduit la métaphore de la philosophie comme discipline reine et discipline de couronnement. Alors que les discours prétendent à la rupture avec des formes usuelles du philosophe, elles sont en réalité reconduites, sans qu'un renouvellement des modalités du philosophe au contact de formes spécifiques littéraires soit envisagé.

